

دكتور محمد علي الخولي

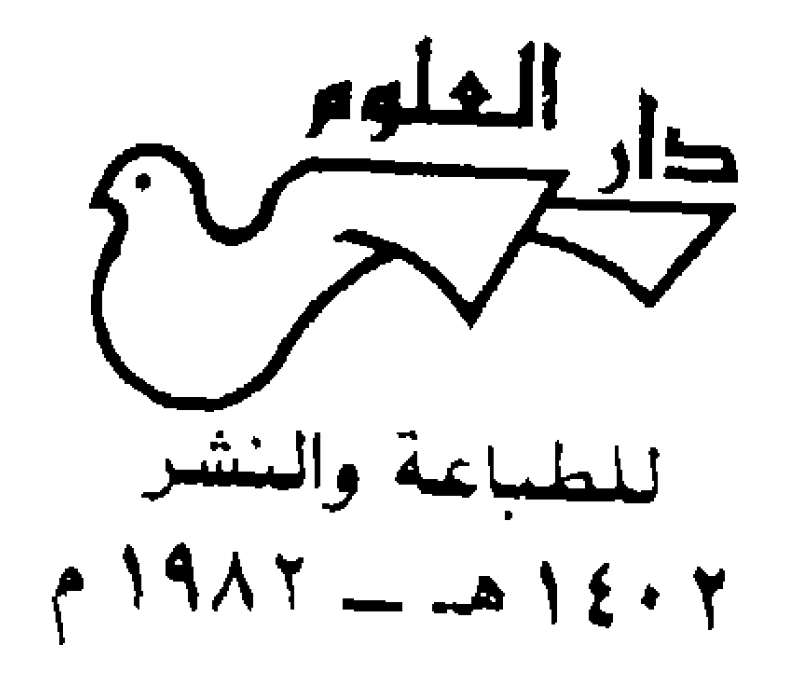
دار العلوم
للطباعة والنشر
١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م

دِرَاسَاتٌ لُغَوِيَّة

بسم الله الرحمن الرحيم



دكتور محمد علي الخولي



للطباعة والنشر
١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م

ص.ب ١٠٥٠
هاتف ٤٧٧٧١٢١
الرياض - المملكة العربية السعودية

دار العلوم
للطباعة والنشر

١٤٠٢هـ = ١٩٨٢م
الرياض

مقدّمة

لقد عالجت في هذا الكتاب موضوعات لغوية متنوعة بدأتها بأنماط اللغة وذكرت منها ثمانية وثلاثين نمطاً . ثم تناولت أعضاء النطق ، أي الأعضاء التي تشارك في الكلام بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . وفي الفصل الثالث ، تعرضت لأصوات اللغة وأنواعها وذكرت منها ثمانية وثلاثين نوعاً .

وفي الفصل الرابع ، عالجت النظرية التحويلية وقوانينها الأساسية والمفرداتية والتحويلية والمورفيمية الصوتية وأعطيت نموذجاً لتطبيق هذه القوانين على اللغة العربية.وفي الفصل الخامس ، بيّنت نتائج دراسة تحليلية أجريتها لعينات من اللغة العربية بهدف التعرف على الصيغ الصرفية الشائعة وعلى الوظائف النحوية الشائعة في اللغة العربية .

وفي الفصل السادس ، عرضت لبعض التراكيب اللغوية التي قد يلتبس معناها على السامع أو القارئ ، كما بيّنت أسباب هذا الالتباس النحوي . وفي الفصل السابع ، عرضت لأنواع المعاجم من حيث عدد اللغات ، ومن حيث مستوى اللغة ، ومن حيث دور المعجم ، ومن حيث الشرح ، ومن حيث المداخل ، ومن حيث الاستعمال .

وفي الفصل الثامن ، تناولت مهارة الاستماع اللغوي من حيث الاستعداد وطبيعة الاستماع ذاته وانتقاء الأفكار الرئيسية.وفي الفصل التاسع ، تناولت الأهداف المختلفة للقراءة من بحث وتسلية وتلخيص وعبادة واختبار وتمثيل وترجمة وإعلام وسواها .

وفي الفصل العاشر ، تناولت مشكلات القراءة من بطء وجهر وتراجع بصري وتثبت بصري وضيق المدى وشرود وانتقاء وسرعة واستذكار . وفي الفصل الحادي عشر ، تناولت معايير تقييم تدريس اللغات الأجنبية من حيث سن الطلاب وقدرتهم وتشوقهم وحاجاتهم وتوقعاتهم والزمن المتاح والاقتصادية والتنوع واللغة الأم والتحليل التقابلي وحجم الصف والتقويم والأساس النفسي والأساس اللغوي .

وفي الفصل الثاني عشر ، عرضت لأنواع الاختبارات اللغوية والتي تصلح أيضاً لتكون أنواع الاختبارات عموماً . وفي الفصل الثالث عشر ، تناولت بالشرح طريقة إعداد الاختبار اللغوي ليكون صحيحاً ثابتاً مميزاً اقتصادياً متنوعاً واضحاً . وما ينطبق على إعداد الاختبار اللغوي ينطبق على إعداد سواه من الاختبارات . وفي الفصل الرابع عشر ، عرضت لوظائف الاختبارات عموماً سواء أكانت لغوية أم غير لغوية .

وأسأل الله العون والسداد .

دكتور محمد علي الخولي

جامعة الرياض

٢٥ / ٣ / ١٤٠١ هـ

٣٠ / ١ / ١٩٨١م

المحتويات

قائمة الجداول

١

أنماط اللغة

اللغة ميزة من مزايا الإنسان يمتاز بها عن سائر المخلوقات وهبة من هبات الله سبحانه وتعالى . إن الإنسان استطاع أن يفعل الكثير بواسطة اللغة . لولا اللغة ، لما كان علم ولا تعليم ولا مدارس ولا جامعات . ولولا اللغة ، لما كان هناك نثر ولا شعر ولا قصص . ولولا اللغة ، لما كانت هناك إذاعة ولا تلفزيون ولا برامج . ولولا اللغة ، لما كانت هناك كتب ولا صحف ولا مكتبات . ولولا اللغة ، لما كان هناك تراث يروى ولا تاريخ يكتب . هذه اللغة اتخذت أشكالاً وأنماطاً متنوعة . فما هي الأشكال التي اتخذتها اللغة ؟

اللغة الوالدة :

اللغة الوالدة هي اللغة التي انحدرت منها عدة لغات أخرى . وعلى سبيل المثال ، إن الساسانية هي اللغة الوالدة للفارسية والأفغانية . واللغة اللاتينية هي اللغة الوالدة بالنسبة للبرتغالية والاسبانية والفرنسية والإيطالية والرومانية . واللغة السنسكريتية هي اللغة الوالدة بالنسبة للأردية والهندية .

اللغة السَّليلة :

اللغة السليلة هي اللغة التي تتفرع عن اللغة الوالدة . فالفرنسية سليلة اللاتينية . والألمانية سليلة الجرمانية الغربية . والسويدية سلسلة الجرمانية الشمالية ، والروسية سليلة السلافية الشرقية .

اللغة الشقيقة :

اللغة الشقيقة هي اللغة التي تشترك مع أخرى في الأصل . فالدانماركية شقيقة النرويجية لأنهما تنتميان إلى الجرمانية الشمالية . والإيطالية شقيقة الفرنسية لأنهما انحدرتا معاً من اللاتينية . والبولندية شقيقة البوهيمية لأنهما تنتميان إلى السلافية الغربية .

اللغة الطبيعية :

اللغة الطبيعية هي اللغة التي نشأت وتطورت دون التدخّل القصدي للإنسان . وينطبق هذا الوصف على جميع اللغات المنتشرة في العالم في وقتنا هذا وعلى اللغات التي انتشرت في الماضي .

اللغة الاصطناعية :

اللغة الاصطناعية هي لغة غير طبيعية أنشأها شخص ما بقصد تسهيل تعليم لغة ما عن طريق اختيار بعض المفردات الهامة وبعض التراكيب الهامة في لغة ما . وقد يكون إنشاؤها عن طريق اختيار المفردات من عدة لغات بقصد تكوين لغة سهلة تصلح أن تكون لغة عالمية . ومثال ذلك لغة الإسبرانتو .

اللغة الصوتية :

اللغة الصوتية هي اللغة التي تنقل المعاني عن طريق الأصوات الكلامية التي تكوّن الكلمات والجمل التي نصدرها فتنتقل على شكل موجات صوتية إلى الآذان ، فيسمعها السامع ويفهمها إذا شاء . ومثالها اللغة التي نسمعها على شريط التسجيل أو من الراديو أو التليفون .

اللغة المكتوبة :

اللغة المكتوبة هي اللغة التي تنقل المعاني عن طريق الحروف التي تكوّن الكلمات والجمل التي نكتبها فتنتقل على شكل موجات ضوئية إلى العيون ، فيراها القارىء ويفهمها إذا شاء . ومثالها اللغة التي نقرؤها في الكتب والصحف .

اللغة الإشارية :

هناك لغات لا نسمعها أصواتاً ولا نراها حروفاً ، إذ نراها إشارات من الأصابع أو من أي مصدر أو أداة أخرى . فالإشارات التي يتابدلها الصمّ البكم هي من هذا النوع . وإشارة المرور لا تنطق وليس عليها كلمات ، ولكنها تنقل معنى معيناً يفهمه السائقون والماشون .

اللغة الجسمية :

اللغة الجسمية هي اللغة التي تصاحب اللغة الصوتية . فحين نتكلم ، تتحرك العيون والأصابع والأيدي والرأس والعنق . ولا تتحرك هذه معاً بالطبع . ولكن بين الحين والآخر ، تتحرك عين أو يد أو إصبع أو رأس أو ذراع . وتعطي كل حركة معنى يؤكد معنى الكلام أو يكمله أو يناقضه أحياناً .

لغة الأطفال :

لغة الأطفال هي اللغة التي يتكلمها الأطفال قبل بلوغهم الخامسة من العمر . وهي لغة محدودة الكلمات ، محدودة التراكيب ، قصيرة الجمل . كما أنها لغة تمتاز بلكنة خاصة في اللفظ ، إذ كثيراً ما يقلب الطفل الأصوات فينطق السين شيناً والراء لاماً والجيم زاياً . كما أن لغة الطفل تمتاز بتغليب القياس في العديد من الحالات .

لغة البالغين :

لغة البالغين هي اللغة التي يتكلمها الراشدون . وهي تختلف عن لغة الأطفال ، إذ هي أغزر في كلماتها وأطول في جملها وأوسع في تراكيبها وأصح في نطقها .

اللغة اللهجية :

اللغة اللهجية هي اللغة التي تظهر فيها اللهجة الخاصة بالمتكلم . وكثيراً ما يحدث أن نعرف قُطْر الشخص من لغته . ويقال إن لغوياً بارعاً يستطيع أن يعرف عنوان الشخص من لهجته ، أيْ أنه يحدد الشارع والعمارة التي يسكن فيها

الشخص . وهذه بالطبع فكاهة ومبالغة . ولكن المقصود هو أن لغة الشخص تدل على لهجته الجغرافية أو على مستواه الثقافي .

اللغة غير اللهجية :

اللغة غير اللهجية هي اللغة التي يتكلمها المرء بطريقة لا تدل على لهجة خاصة . فلا تستطيع أن تعرف منها انتماءَه الجغرافي . ومثل هذه اللغة تكون فصحى عادة ومحايدة دائماً .

اللغة الفصحى :

اللغة الفصحى هي لغة الأدب والعلم . وهي لغة التعليم عادة ، ولغة المحاضرات في الجامعات . وهي لغة تخلو من الألفاظ العامية أو السوقية أو المبتذلة . كما أنها تتبع نظاماً ثابتاً في النطق وحركات الإعراب . يضاف إلى ذلك أنها تراعي الدقة في اختيار الكلمات وتراعي أصول الصحة النحوية . كما أنها لغة تتحاشى التعابير العامية وطريقة النطق السوقية .

اللغة العاميّة :

اللغة العامية هي اللغة الدارجة ، اللغة اليومية ، لغة المعامـلات اليومية في السوق ، لغة التخاطب غير الرسمي ، اللغة المستخدمة في البيت ، اللغة التي يتخاطب بها صديقان حميمان . وهي لغة تستعمل الجمل القصيرة والكلمات الشائعة والتراكيب السهلة . كما أنها تظهر اللهجة الجغرافية للمتكلم . وتوجد في اللغة الواحدة عدة لهجات عامية ، وليس لهجة عامية واحدة .

اللغة الحيّة :

اللغة الحية هي اللغة التي ما تزال تستعمل في الكلام اليومي العادي . هي اللغة التي لم تنقرض ولم ينقرض الناطقون بها . ولتكون اللغة حية ، لا يكفي أن تستخدم في مناسبات دينية أو علمية فقط . بل لا بد أن تكون مستخدمة في الحياة اليومية العادية من قبل أهل هذه اللغة .

اللغة البائدة :

اللغة البائدة هي اللغة التي كانت مستعملة في الماضي ولكنها اندثرت مع اندثار أهلها أو بقيت معروفة من ناحية نظرية دون أن يستعملها أحد في الحياة اليومية العادية . مثال ذلك اللغة الساسانية واللغة القوطية . ويعرف العلماء مثل هذه اللغات عن طريق النقوش أو الكتابات التاريخية أو الآثار أو الكتب المتوارثة .

اللغة نصف الحيّة :

اللغة نصف الحية هي اللغة التي لا تستعمل في الحياة اليومية العادية ، بل يقتصر استعمالها على مناسبات دينية أو علمية ؛ مثال ذلك اللاتينية . واللغة نصف الحية تختلف عن اللغة الحية في أنها لا تستعمل في التخاطب اليومي . وتختلف عن اللغة البائدة في أنها لم تندثر كلية . فهي بين بين ؛ ولذلك أسميتها نصف حية . ويمكنك أن تسميها نصف ميتة ، إذا شئت .

اللغة الداخلية :

اللغة الداخلية هي اللغة التي يستعملها المرء وهو يفكر دون إحداث أصوات أو موجات صوتية. وهي لغة لا يمكن لأحد أن يسمعها ولا لأي جهاز لقياس الصوت أن يقيسها . وتدعى أيضاً اللغة دون السمعية .

اللغة الأولى :

اللغة الأولى هي اللغة التي يتعلمها المرء أول ما يتعلّم . وهي اللغة التي يلتقطها الطفل من والديه عادة ويتعلمها في بيته قبل أن يتعلمها في المدرسة . وهي اللغة التي يتعلمها الطفل دون أن تنافسها لغة أخرى .

اللغة الثانية :

اللغة الثانية هي اللغة التي يتعلمها الطفل بعد إتقانه للغته الأولى . ويكون مصدر تعلمها البيت أو المدرسة أو المجتمع . وهي اللغة التي يتعلمها الطفل ويجدها مستعملة خارج المدرسة وفي الحياة اليومية . فالصيني مثلاً تكون لغته الأولى عادة هي الصينية ؛ فإذا هاجر إلى أمريكا وتعلم الإنجليزية هناك تكون

الإنجليزية لغته الثانية لأنها مستخدمة في الحياة اليومية خارج الصف الذي يتعلم فيه الإنجليزية .

اللغةُ الأَجْنَبِيَّةُ :

اللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلمها المرء إضافة إلى لغته الأولى ودون أن تكون مستخدمة في الحياة اليومية خارج المدرسة التي يتعلم الطفل فيها اللغة الأجنبية . وهكذا ، فاللغة الأجنبية تختلف عن اللغة الثانية . فالطفل العربي الذي يتعلم الإنجليزية في بلده يتعلمها كلغة أجنبية ، لا كلغة ثانية . ولكنه إذا تعلمها في أمريكا ، تصبح بالنسبة إليه لغة ثانية .

لُغَةُ التفكير :

قد تكون لغة شخص ما هي العربية ، ولكنه حين يفكِّر أو يكتب أو يشرح يفعل ذلك باللغة الإنجليزية . وهذا يعني أن لغته الأولى هي العربية ولكن لغة التفكير لديه هي الإنجليزية . ويحدث هذا حين يكون الشخص متأثراً إلى حد كبير بثقافة مجتمع آخر عاش فيه لمدة طويلة أو حين لا يجد أو لا يعرف الشخص المصطلحات اللازمة للتعبير بلغته الأولى .

لغة التعليم :

قد يحدث أن تكون لغة التعليم في بلد ما ليست اللغة الأولى لمعظم سكانه . وقد يحدث هذا بتأثير دولة أجنبية مسيطرة ، كما حدث في الجزائر أيام الاستعمار الفرنسي لها حين كانت الفرنسية لغة التعليم في حين أن العربية هي اللغة الأولى لمعظم السكان . وقد يحدث هذا أيضاً في شعب متعدد اللغات ، فتلجأ الدولة إلى توحيد لغة التعليم لإكساب إحدى اللغات صفة السيادة ، كما هي الحال مع اللغة الروسية في الاتحاد السوفييتي .

اللغة المشتركة :

اللغة المشتركة هي اللغة التي يعرفها جميع أو معظم أفراد بلد متعدد الشعوب متعدد اللغات . وتستخدم هذه اللغة للتفاهم بين شعوب البلد الواحد . ففي الولايات المتحدة الأمريكية أقليات عديدة لها لغاتها الخاصة ، ولكن اللغة

المشتركة هناك هي الإنجليزية . وفي الاتحاد السوفييتي لغات عديدة وأقليات عديدة وشعوب عديدة ، ولكن الروسية هي لغتهم المشتركة . وفي البلاد العربية أقليات عديدة ولكن اللغة المشتركة هي العربية .

اللغة الرسمية :

اللغة الرسمية هي اللغة التي تتعامل بها الحكومة في مراسلاتها ودواوينها ووثائقها وسجلاتها . وقد تتطابق هذه اللغة مع اللغة السائدة في بلدٍ ما ، ولكنها قد تكون لغة أقلية ذات نفوذ أو لغة غازٍ محتلّ أو إحدى اللغات الهامة في بلد متعدد اللغات أو لغة خاصة بالمعاملات الرسمية فقط وليست واحدة من لغات شعوب بلد ما .

اللغة النقية :

اللغة النقية هي اللغة التي لم تتعرض لتأثير لغات أخرى بشكل كبير . هي لغة معظم كلماتها تنتمي إليها أصلاً . وينطبق هذا الوصف على اللغة العربية .

اللغة المولَّدة :

اللغة المولَّدة هي لغة مزيج من لغتين أو أكثر . ويسميها البعض لغة هجينة . ويمكن اعتبار الإنجليزية الحديثة لغة مولّدة لانها خليط من الإنجليزية الوسطى والفرنسية . كما أن الأردية قد تكون مولّدة لكثرة الكلمات الهندية والفارسية والعربية فيها .

اللغة المحليّة :

اللغة المحلية هي لغة خاصة بقوم دون سواهم . هي لغة غير معروفة خارج بلد أهلها إلاّ قليلاً أو نادراً ، مثل اللغة الألبانية أو اللغة الرومانية .

اللغة العالمية :

اللغة العالمية هي لغة واسعة الانتشار خارج حدود بلدها . هي لغة يعرفها ويستخدمها كثير من الناس في العديد من البلدان كلغة أولى أو لغة ثانية أو لغة أجنبية . وهي لغة تستخدم في العلم على نطاق واسع أو في التجارة أو السياسة .

وينطبق هذا الوصف على عدد محدود من اللغات مع التفاوت ، مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية والروسية والعربية .

اللغة الحالّة :

اللغة الحالة هي لغة تحلّ محلّ أخرى بالتدريج فتطردها من دائرة الاستعمال في بلد ما . وينطبق هذا الوصف على الإنجليزية التي حلّت محل لغة الهنود الحمر في أمريكا الشمالية وعلى الإسبانية التي حلّت محل العديد من اللغات في أمريكا الجنوبية وعلى العربية التي حلت محل العديد من اللغات في بلاد الشام وشمال أفريقيا عند الفتح الإسلامي في زمن الخلفاء الراشدين .

اللغة المُزَاحَة :

اللغة المزاحة هي اللغة التي تراجعت أمام اللغة الحالّة . وهي لغة القوم الذين خضعوا لقوم أقوى منهم حضارياً أو عسكرياً أو اقتصادياً أو ثقافياً . وينطبق هذا الوصف على لغات الهنود الحمر في أمريكا ، إذ حلّت محلها اللغة الإنجليزية .

اللغة السائدة :

اللغة السائدة هي لغة أشيع من سواها من اللغات في بلد متعدد اللغات . وتختلف عن اللغة الحالّة في أن اللغة الحالة تطرد اللغات الأخرى نهائياً وتحل محلها ، لكن اللغة السائدة تسود تاركة الفرصة للغات الأخرى لتتواجد معها . مثال ذلك الفارسية في إيران ، إذ هي السائدة رغم تواجد لغات أخرى للأقليات هناك .

اللغة العامّة :

اللغة العامة غير اللغة العاميّة . فالعامية تقابلها الفصحى ، أما العامّة فتقابلها الخاصّة . ويقصد باللغة العامة هي اللغة التي تلزم جميع الناس ويتكلمها أو يستخدمها جميع الناس في بلد ما . وهي لغة لا تخص أهل مهنة معينة أو حقلاً من حقول المعرفة .

اللغة الخاصّة :

اللغة الخاصة هي اللغة التي يختص بها أحد حقول العلم . فالمفردات في علم اللغة غير المفردات في الهندسة . ومفردات الطب غير مفردات التربية . ومفردات علم النفس غير مفردات علم الفقه . ومفردات علم الزراعة غير مفردات العلوم التجارية . ومفردات علم الكيمياء غير مفردات علم النبات . إن لكل علم مفرداته التي تختلف قليلاً أو كثيراً عن مفردات علم آخر . وتشكل هذه المفردات لغة خاصة يجد المرء غير المتخصص صعوبة كبيرة في فهمها ، بل قد لا يفهمها رغم الجهد الجهيد ، فلو حاول طبيب أن يقرأ كتاباً في الهندسة فسيجد حتماً صعوبة فائقة في الفهم ؛ وكذلك لو حاول المهندس قراءة كتاب متخصص في علم اللغة أو علم الأصوات .

اللغة المثالية :

اللغة المثالية هي اللغة التي تكتب كما تُقْرأ وتقرأ كما تكتب . وتتفاوت اللغات في وصولها إلى درجة المثالية . فالإنجليزية مثلاً ليست من اللغات المثالية لأنك تقرؤ ها في عديد من الحالات خلاف ما تكتبها ، إذ لا يوجد تطابق بين أصواتها وحروفها فقد تكتب الحرف S ولكن تنطقه/ Z / ، وقد يكون الحرف C فتنطقه / **s** / أو / **k** / . وقد يكتب الحرف ولا ينطق نهائياً . وبالمقابل ، فإن اللغة العربية المشكولة مثالية ، حيث يرمز الحرف الواحد إلى صوت واحد ويكتب الصوت الواحد بحرف واحد فقط .

اللغة الواصفة :

اللغة الواصفة هي اللغة التي نستخدمها في وصف لغة أخرى مدروسة . فقد نستخدم اللغة العربية لوصف اللغة الإنجليزية والتعليق عليها ، ففي هذه الحالة تكون العربية هي اللغة الواصفة وتكون الإنجليزية هي اللغة المدروسة . ويلجأ علماء اللغة إلى مثل هذا حين يريدون أن تكون لغة الكتاب مزدوجة ، فهم يستخدمون لغة القارئ لوصف لغة أخرى . فإذا خاطب عالم أمريكي القارئ الأمريكي ، فإنه يستعمل اللغة الإنجليزية لوصف أية لغة أخرى ، ولتكن العربية مثلاً .

اللغة المدروسة :

اللغة المدروسة هي اللغة موضع الدراسة والتعليق والتحليل . وقد يتمّ التعبير عن نتائج الدراسة بلغة أخرى . فقد تكون اللغة المدروسة العربية ، ولكنها توصف باللغة الألمانية أو الفرنسية . فتكون الأخيرة لغة واصفة وتكون العربية اللغة المدروسة .

الخلاصة :

وهكذا ، نرى أن اللغة أنماط وأنماط . فهي إما والدة وإمّا سليلة وإمّا شقيقة . واللغة طبيعية أو اصطناعية . واللغة صوتية أو مكتوبة أو إشارية أو جسمية . واللغة إما لغة أطفال وإما لغة بالغين . واللغة لهجية أو غير لهجية . واللغة فصحى أو عاميّة . واللغة حية أو بائدة أو نصف حية . واللغة خارجية أو داخلية . واللغة أولى أو ثانية أو أجنبية . واللغة للتفكير أو للتعليم . واللغة مشتركة أو رسمية . واللغة نقية أو مولّدة . واللغة محلية أو عالمية . واللغة حالَّة أو مزاحة أو سائدة . واللغة عامة أو خاصة ، مثالية أو غير مثالية ، واصفة أو مدروسة .

٢

أعضاء النطق

من المعروف أن هناك جهازاً للهضم يتولى هضم الطعام في جسم الإنسان . وهناك جهاز للدم يتولى تنقية الدم وتدويره في أنحاء الجسم . وهناك جهاز عصبي يتولى استقبال الإشارات العصبية وإرسالها إلى مختلف أجزاء الجسم . وهناك جهاز للتنفس يتولى أكسدة الدم . ولكننا قليلاً ما نتحدث عن جهاز الكلام ، لأن هذا الجهاز لا يختصّ بالكلام وحده . وسأبيّن هنا أعضاء هذا الجهاز ودور كل عضو في عملية الكلام .

الرئتان :

الرئتان لهما دور رئيسي في عملية الكلام . فهما تحدثان ، كما نعلم ، الشهيق والزفير . وهذا يعني أنهما تحدثان تياراً من النَّفَس . وهذا التيار يكون مصدر طاقة رئيسية ، حيث تتلاعب أعضاء الكلام الأخرى بهذا التيار محدثة أنواعاً عديدة من الأصوات . ومن المعروف أن معظم أصوات الكلام تحدث أثناء عملية الزفير . ونلاحظ ونحن نتكلم أنه عندما تنتهي عملية الزفير نتوقف قليلاً عن الكلام لأن تيار النفس الزفيري قد توقف . وما نفعله عندئذ هو أن نشهق (أي نقوم بعملية الشهيق) ثم نزفر (أي نقوم بعملية الزفير) . وأثناء الزفير يتم الكلام ، لأنه بدون تيار من النفَس لا نستطيع أن نتكلم في معظم الحالات . وأقول في معظم الحالات لأن بعض أصوات الكلام في بعض اللغات تتم أثناء الشهيق .

القصبة الهوائية :

بعد أن يخرج الهواء من الرئتين ، يمر في القصبة الهوائية . والقصبة هذه

ليس لها دور سوى تمرير الهواء إلى أعضاء الكلام الأخرى . وبصورة أدق ، تمرِّر القصبة الهوائية الهواء من الرئتين إلى الحنجرة .

الحنجرة :

الحنجرة هي صندوق غضروفي يمكنك أن تحسّه في العنق . وتسمى أحياناً « تفاحة آدم » أو « صندوق الصوت » . وتقع الحنجرة في أعلى القصبة الهوائية . وتحتوي الحنجرة على عدة أعضاء هامة لها دور رئيسي في عملية الكلام سيأتي ذكرها فيما يلي .

الحبال الصوتية :

يوجد في الحنجرة حبلان صوتيان أو وتران صوتيان . وهذان الحبلان يمتدان من أمام الحنجرة إلى خلفها . وهما وتران مرنان يقتربان من بعضهما البعض فيغلقان ممر الهواء ويبتعدان فيمر الهواء غير مُعَاق . كما أن هذين الحبلين يهتزّان عند مرور الهواء أو لا يهتزّان . واهتزاز الحبلين يغيِّر طبيعة الصوت ، كما أن عدم الاهتزاز يغيِّر طبيعة الصوت الكلامي . وأحياناً يتطابق صوتان في كل الصفات إلاّ في صفة الاهتزاز أو عدمه . وعلى سبيل المثال ، إنّ صوت التاء / ت / يماثل صوت الدال / د / إلاّ في شيء واحد : / ت / لا تهتز معها الأوتار الصوتية ، ولكن / د/ تهتز معها الأوتار الصوتية . ويمكن للمرء أن يحس ذلك إذا وضع أصابعه على تفاحته ، أقصد تفاحة آدم . فعندما نقول / ت / لا نشعر بذبذة الأوتار الصوتية ، ولكن عندما نقول /د/ نشعر بهذه الذبذبة . وتستطيع الحبال الصوتية أن تتحكم بالاهتزاز أو عدمه عن طريق درجة التوتر . فإذا توترت الحبال اهتزّت عند مرور الهواء . وإذا تراخت الحبال فلا تهتز عند مرور الهواء . وتساعد المرونة الوترية لهذه الحبال في تحقيق التوتر المطلوب والتراخي المطلوب . ويحدث هذا التوتر والتراخي بصورة تكرارية سريعة جداً ، فإذا تكلمنا مئة كلمة في الدقيقة وكانت كل كلمة مكونة من ستة أصوات مثلاً ، فإن هذا يعني أن الحبال الصوتية تتوتر وتتراخى ستمائة مرة في الدقيقة الواحدة أي بمعدّل عشر مرات كل ثانية . فسبحان الله مبدع الكون والخلائق .

المزمار :

الفراغ بين الأوتار الصوتية يسمى المزمار . ويسميه البعض الزَّرْدَمَة . والمزمار كما يدل عليه اسمه هو مصدر رئيسي من مصادر الصوت . وعندما نكون مستريحين من الكلام ينفتح المزمار على آخره ، حيث تكون الحبال الصوتية في أقصى درجات التراخي . وعندما نبدأ الكلام يضيق المزمار ، حيث تتوتر الحبال الصوتية . وقد ينغلق المزمار تماماً في بعض الحالات لإحداث أصوات كلامية حنجرية أو مزمارية .

البلعوم :

بعد مرور تيار النفس في تفاحة آدم والمزمار ، يمر في البلعوم . والبلعوم مثل القصبة الهوائية . فهو يمرر الهواء من المزمار إلى الفم أو الأنف ، كما تمرر القصبة الهواء من الرئتين الى الحنجرة . ونظراً لطبيعة البلعوم المرنة ، فإنه قد يضيق قليلاً أو كثيراً ليتحكم في الصوت الكلامي ويساهم في إحداثه وتنويعه . وهناك في البلعوم تنشأ بعض الأصوات الحلقية ، مثل /ع / و /غ / و / هـ / .

اللسان :

لا كلام بلا لسان . هذا شيء أكيد ومعروف . ومما يبرز دور اللسان في الكلام إطلاق اسم اللسان على اللغة ذاتها . فكثيراً ما نقول « لسانه العربية » أي « لغته هي العربية » . ويبيِّن هذا مدى أهمية دور اللسان في الكلام . واللسان يساهم في إحداث معظم أصوات الكلام . فهو عضو نشيط ، ولا ينحصر نشاطه في الأكل ، بل هو نشيط في الكلام والأكل على حد سواء . واللسان له ذَلَق أو أسل وهو طرف اللسان . ونقول « فلان ذَلِق اللسان » أي « طَلِق اللسان فصيحه » . واللسان له وَسَط وله مؤخَّرة وله جذر . وكل جزء من هذه الأجزاء له دور في الكلام باستثناء الجذر ، إذ يكتفي الأخير بتثبيت اللسان في مكانه . ونلاحظ نشاط اللسان حينما نتكلم فنرى اللسان يتلوَّى يميناً ويساراً ويصعد عالياً ويهبط نازلاً . ونرى الاسان يضرب الأسنان تارة ، ويضرب اللثة تارة ، ويضرب الحنك الأمامي تارة ، ويضرب الحنك الخلفي تارة .

وحين أقول « يضرب » لا أعني ضرباً حقيقياً موجعاً . وما يحدث هو أن اللسان يكتفي بالملامسة . وأحياناً تراه يكتفي بالاقتراب . وفي بعض الحالات ، ترى اللسان ينعقف إلى الخلف . ويحدث هذا حين ينطق الأمريكي راءَه أحياناً / r / . وترى اللسان يتراقص أحياناً . ويحدث هذا حين ينطق العربي أو الإسباني راءَه أحياناً .

وقد يميل اللسان ليسمح للهواء بالمرور من جانب من جانبي الفم . وقد يسمح للهواء أن يمر من الجانبين ، لا من جانب واحد . وقد يسمح للهواء أن يمر من وسط الفم ، لا من الجوانب . وهكذا ، فكما ترى ، لا كلام بلا لسان .

الحَنَك :

الحنك عضو هام من أعضاء الكلام . وهو ما نسميه أحياناً سقف الفم . وهو موازٍ لما نسميه اللسان . والفرق في الدور بين اللسان والحنك كبير : فاللسان ناطق متحرّك ، أما الحنك فهو ناطق ثابت . وكما نعلم ، اللسان هو الذي يقترب أو يبتعد من الحنك . ويكتفي الحنك بالمشاركة وهو ثابت في مكانه .

والحنك أجزاء وأجزاء . فهناك الحنك الأمامي وهناك الحنك الخلفي وهناك اللهاة .

الحنك الأمامي :

الحنك الأمامي هو الجزء القريب من اللثة . ويسميه البعض « الحنك الصلب » ، لأنه عظمة صلبة . ويسميه البعض « غاراً » ، لأنه يشبه الغار في تقوّسه وتحدّبه أو تقعُّره . وهو ناطق ثابت أو نقطة نطق ، يلامسها اللسان أو يقاربها . ويحدث هذا حين نقول / ش / أو /ي / .

الحنك الخلفي :

هو الجزء الخلفي من سقف الفم . ويسميه البعض « الحنك اللين » ، لأنه نسيج عضلي طريّ . ويسميه آخرون « الطَّبَق » . ويقع بين الحنك الصلب واللَّهَاة ، كما أنه يوازي مؤخر اللسان . ويستطيع الحنك الخلفي أن يرتفع فيغلق ممر الهواء إلى الأنف ويجعل تيار النفَس يتحول إلى الفم فقط .

والحنك الخلفي ناطق ثابت . إذ هو نقطة نطق يلامسها اللسان أو يقترب منها . وإذا حدث ذلك ، أصبح الصوت طبقياً . ومن أمثال هذه الأصوات /ك ، خ ، غ / .

ويستطيع الحنك الخلفي أن يتعاون مع اللسان فيغلق ممر الفم أيضاً . ويستطيع أن يرتفع وحده ليغلق ممر الأنف وأن ينخفض فيفتحه . وفي كل حالة مما سبق ، تتغير نوعية الصوت الكلامي .

اللّهَاة :

هي جزء صغير مَرِن يتدلَّى من الجانب الخلفي للحنك الخلفي . وهي ناطق ثابت ، مثل الحنك الأمامي والحنك الخلفي . وإذا اشتركت اللهاة في إحداث الصوت ، كان الصوت لهوياً .

الأسنان :

الأسنان تشارك في نطق بعض الأصوات . وهي نقطة نطق ثابتة يلامسها اللسان أو يقترب منها لإحداث بعض الأصوات . وقد يأتي اللسان بين الأسنان العليا والأسنان السفلى لإحداث أصوات مثل / ث / أو /ذ / . والصوت الذي تشترك الأسنان في إحداثه يسمى صوتاً أسنانياً أو صوتاً سِنّيّاً .

اللثَّة :

اللثة عضو هام من أعضاء الكلام . ويقصد باللثة هنا اللثة الداخلية للأسنان العليا . ونقول اللثة الداخلية ، لأن اللسان يلامسها أو يقترب منها ، ولا يلامس اللثة الخارجية . ويقتصر هذا التلامس أو التقارب على لثة الأسنان العليا . ومن الأصوات التي تساهم اللثة في إحداثها الصوت / س / والصوت / ن / والصوت / ر/ والصوت / ز / والصوت / ل / .

الشفتان :

الشفتان من أعضاء الكلام النشيطة . ولكل شفة منهما دور مختلف . فالشفة العليا ناطق ثابت والشفة السفلى ناطق متحرّك . والسبب في الفرق يرجع إلى

المكان : فالشفة العليا جزء من الفك الأعلى وهو فكّ ثابت ، في حين أن الشفة السفلى جزء من الفك الأسفل وهو فكّ متحرِّك .

وبعض الأصوات تشترك فيها الشفتان معاً مثل الصوت / م / والصوت / ب / والصوت / و / .وبعض الأصوات تشترك فيها شفة واحدة فقط هي الشفة السفلى عادة ، مثل الصوت / ف / .

الأنف :

للأنف دور كبير في الكلام . فإذا أغلقنا الأنف ، فلا نستطيع أن ننطق بعض الأصوات ، مثل الصوت / م / والصوت / ن / . كما أن اشتراك الأنف الزائد عن اللزوم يصبح عيباً في الكلام ، ولهذا فإنّ الحنك الخلفي يقوم بإغلاق ممر الأنف وفتحه حسب اللزوم . وإذا تراخى الحنك في مهمته ، يصبح الكلام مخنوناً وهو أمر غير مرغوب فيه لدى معظم الشعوب .

الخلاصة :

وهكذا ، نرى أن أعضاء الكلام عديدة وهي تنتمي الى الصدر أو الحلق أو الرأس . ومما ينتمي إلى الصدر الرئتان والقصبة الهوائية . ومما ينتمي إلى الحلق الحنجرة والحبال الصوتية والمزمار والبلعوم . ومما ينتمي إلى الرأس الأنف والفم والحنك واللسان والأسنان واللثة والشفتان . كل هذه الأعضاء تشترك في الكلام بصورة متناسقة تدل على عظمة الخالق سبحانه وتعالى .

٣

الأصوات اللغوية

اللغة التي يتكلمها الإنسان تتكون من أصوات تخرج من أعضاء النطق . وهذه الأصوات أنواع وأنواع . ولكل نوع مزاياه التي تميزه عن سواه من الأنواع . بل إن لكل صوت سماته الخاصة به والتي تجعله يختلف عن سواه من الأصوات . وسأستعرض في هذا المقال بعض أنواع الأصوات اللغوية .

الصوت المجهور :

الصوت المجهور صوت لغوي يهتز معه الحبلان الصوتيان في المزمار . ويتم هذا الاهتزاز حين يعترض الحبلان مسار الهواء الخارج من الرئتين والمار من المزمار . ومن أمثلة الأصوات المجهورة /ب / ، /م / ، / ن / ، / ر / ، / د / ، / ز / . وتستطيع أن تشعر بمجهورية هذه الأصوات إذا وضعت أنا ملك على الحنجرة وأنت تنطق هذه الأصوات واحداً بعد الآخر ، إذ تحس باهتزاز الحبال الصوتية أو الأوتار الصوتية .

الصوت المهموس :

إذا لم يكن الصوت مجهوراً فهو حتماً مهموس . والصوت المهموس هو صوت لا تهتز معه الحبال الصوتية ، إذ تنفرج هذه الحبال جانباً وتنزوي في جانب المزمار فلا تعترض سبيل النفس الخارج من الرئتين والمار في المزمار . ومن أمثلة هذه الأصوات المهموسة / س / ، / ت / ، / ش / ، / ك / ، / ف / . وإذا وضعت طرف إصبعك على حنجرتك وأنت تنطق هذه الأصوات فإنك لا تحس باهتزاز الأوتار الصوتية ، الأمر الذي يثبت أنها أصوات مهموسة .

والأصوات تنقسم إلى عدة أقسام من حيث طريقة نطقها . فهناك الصوت الانفجاري وهناك الصوت المزجي وهناك الصوت الاحتكاكي والصوت الجانبي والصوت الأنفي والصوت الانزلاقي . وسأبين فيما يلي طبيعة كل نوع من هذه الأنواع .

الصوت الانفجاري :

الصوت الانفجاري هو صوت ينحبس تيار النفس قبل نطقه . ويتم الانحباس في مكان ما من جهاز النطق . فقد يكون انحباس النفس عند الشفتين أو عند الأسنان أو عند الحنك اللّيِّن (أي الطَّبَق) أو عند الحلق . وبعد هذا الانحباس الوجيز ، يتم إطلاق النفس . ويرافق هذا الإطلاق إحداث الصوت الانفجاري . ولقد سمي هذا الصوت بالانفجاري لأنه يحدث بعد حبس النفس وإطلاقه محدثاً انفجاراً هوائياً طفيفاً . ومن أمثلة الصوت الانفجاري / ب / التي ينحبس النفس معها عند الشفتين ، والصوت / ت / التي ينحبس النفس معها عند الأسنان ، والصوت / ك / التي ينحبس النفس معها عند الحنك اللّيِّن .

الصوت الاحتكاكي :

وهو صوت يُعاق فيه تيار النفس دون حبس . وهذا هو الفرق بين الانفجاري والاحتكاكي : ففي الانفجاري يحبس تيار النفس تماماً ثم يطلق ، أما في الاحتكاكي فإن تيار النفس يعرقل مساره قليلاً ولكنه يمر دون حبس . وتقوم بالإعاقة لمسار النفس أعضاء مختلفة . فقد تلتقي الأسنان العليا والشفة السفلى لإعاقة تيار النفس مثلما يحدث عند نطق الصوت / ف / . وقد يأتي اللسان بين الأسنان ليعيق تيار النفس عند نطق الصوت، مثلما يحدث عند نطق الصوت / ث /. وقد تحدث الإعاقة في الحلق ، مثلما يحدث عند نطق الصوت / هـ / . وقد تحدث الإعاقة عند اللثة ، مثلما يحدث عند نطق الصوت / ش / .

الصوت الجانبي :

هو صوت يمر فيه تيار النفس من جانب الفم ، لا من وسطه . وقد يمر الصوت من جانب واحد أو من كلا الجانبين . ومن أمثلة الصوت الجانبي الصوت

الصوت الأنفي :

الصوت الأنفي صوت يخرج معه تيار النفس من التجويف الأنفي . ويسميه البعض الصوت الخيشومي . ويتأتى ذلك عن طريق ارتخاء اللهاة الواقعة في آخر الحنك اللين ، الأمر الذي يوجِّه تيار النفس إلى التجويف الأنفي . ومن أمثلة الأصوات الأنفية الصوت / م / والصوت / ن / .

الصوت المزجي :

الصوت المزجي هو صوت مكون من صوتين أولهما انفجاري وثانيهما احتكاكي . ومن أمثلة الأصوات المزجية الصوت / ج / . في هذا الصوت ، نلاحظ أننا ننطق ما يشبه الصوت /د / أولاً ، ثم نتلوه بما يشبه الصوت / ž / . وهكذا ، فالصوت المزجي هو صوت مزدوج مركب من انفجاري واحتكاكي .

هذا بالنسبة لأنواع الأصوات ، بل بعض أنواع الأصوات ، من حيث طريقة نطقها . ولكن للأصوات أنواع مصنفة من حيث مكان النطق وأعضاء النطق . فهناك الصوت الشفوي والصوت الشفتاني والصوت الأسناني والصوت الغاري والصوت الطبقي والصوت اللثوي . . . إلخ . وسأبين هنا طبيعة كل نوع وأمثلة عليه .

الصوت الشفوي :

هو صوت تشترك في نطقه إحدى الشفتين . والشفة النشطة في معظم الحالات هي الشفة السفلى ، لأنها جزء من الفك الأسفل وهو فك متحرك بخلاف الشفة العليا التي لا تتحرك بنشاط كبير حيث إنها جزء من الفك الأعلى الذي هو عضو غير متحرك . ومن أمثلة الأصوات الشفوية الصوت / ف / ، حيث تشترك في نطقه الأسنان العليا مع الشفة السفلى .

الصوت الشفتاني :

هو صوت تشترك في نطقه الشفة العليا والشفة السفلى . ومن أمثلة الأصوات الشفتانية الصوت / ب / والصوت / م / والصوت /و / .

الصوت الأسناني :

وهو صوت تشترك الأسنان في نطقه ، إذ يلامس طرف اللسان الأسنان العليا أو يقترب منها . ومن أمثلة الأصوات الأسنانية / ت / العربية و /د / العربية .

الصوت البَيْأسناني :

هو صوت يخرج من بين الأسنان ، إذ يدخل طرف اللسان (أي الذَّلق) بين الأسنان العليا والأسنان السفلى . ومن أمثلة الأصوات البَيْأسنانية الصوت / ث/ والصوت / ذ/ .

الصوت اللِّثوي :

هو صوت يلامس طرف اللسان فيه أو يقترب من اللثة الداخلية للأسنان العليا . ومن أمثلة هذه الأصوات الصوت / س / والصوت / ز / والصوت / ل / والصوت / ن / والصوت / ر / .

الصوت الغاري :

الغار هو الحنك الصلب ، وهو الجزء الأمامي من سقف الفم ، أي الجزء القريب من اللثة . والصوت الغاري هو صوت يلامس فيه اللسان الغار أو يقترب منه . ومن أمثلة الأصوات الغارية / ش / ، / ج / ، / ي / .

الصوت الطبقي :

الطَّبَق هو الحنك اللين ، أي الجزء الخلفي من سقف الفم . والصوت الطبقي هو الصوت الذي يلامس فيه وسط اللسان أو آخره الطبق أو يقترب مِنه . ومن أمثلة الأصوات الطبقية الصوت / ك / .

الصوت الحلقي :

وهو صوت يخرج من الحلق . ومن أمثلته الصوت / ع / والصوت /غ / والصوت /هـ / والصوت /ح / والصوت / خ / .

الصوت الارتدادي :

هو صوت ينعقف معه طرف اللسان إلى الخلف نحو الحنك الصلب . ومثل هذا الصوت يكون صامتاً في العادة ، أي ليس صوت علّة. ومن أمثلة هذه الأصوات الصوت / د / في بعض اللغات الهندية والصوت / **r** / في الإنجليزية الأمريكية .

الصوت المتساقط :

وهو صوت لغوي قابل للسقوط أثناء الكلام ، وبخاصة أثناء الكلام السريع . ويختلف الحال من لهجة إلى أخرى ومن لغة إلى أخرى . ويكثر مثل هذا الإسقاط في اللهجات العامية في أية لغة .

الصوت الصامت :

ويسميه البعض الصوت الساكن ، كما يسميه البعض الصوت الصحيح . وعكسه الصوت المعلول أو صوت العلة أو الصوت الصائت . والصامت هو صوت له نقطة نطق محددة . ومن أمثلته الأصوات / س / ، / ص / ، / د / ، / ع / ، / هـ / .

الصوت الصائت :

ويسميه البعض صوت العلة أو صوت اللين ، أو الصوت المتحرِّك أو الصوت المعلول . والصائت هو كل صوت ليس بصامت . ومن أمثلته الأصوات / ا / ، / و / ، / ي / . والصائت قد يكون بسيطاً أو مركَّباً ، قصيراً أو طويلاً .

الصائت العالي :

وهو صائت يكون معه اللسان عالياً نسبياً في الفم . ومن أمثلته الكسرة والضمة في اللغة العربية وما يقابلها في اللغة الإنجليزية من / i / و / u / على التوالي .

الصائت الوسطي :

وهو صائت ينخفض معه موقع اللسان في الفم قليلاً بالمقارنة بموقعه عند

نطق الصائت العالي . ومن أمثلة الصوائت الوسطية الصوت / e / في اللغة الإنجليزية والصوت / o / .

الصائت المنخفض :

وهو صائت ينخفض فيه موقع اللسان في الفم كثيراً ، إذ يتخذ اللسان موقعاً أدنى من موقعه لدى نطق الصائت الوسطي . ومن أمثلته الألف الممدودة في اللغة العربية ، كما في كلمة (نام) .

الصائت الأمامي :

وهو صائت يكون فيه الجزء الأعلى من اللسان هو الجزء الأمامي منه . ومن أمثلة الصوائت الأمامية الكسرة العربية و /i / في مثل كلمة sit و / e / في مثل كلمة set .

الصائت المركزي :

وهو صائت يكون فيه الجزء الأعلى من اللسان هو الجزء الأوسط منه . ومن أمثلته الصوت / a / في مثل كلمة car .

الصائت الخلفي :

وهو صائت يكون فيه الجزء الأعلى من اللسان هو الجزء الخلفي منه . ومن أمثلته / u / في مثل كلمة put ، و / o / في مثل كلمة boat .

الصائت المدوَّر :

وهو صائت تكون معه الشفتان في تدوير ، أي تشكل الشفتان شكلاً دائرياً أثناء نطقه . ومن أمثلته الضمة العربية والواو الممدودة في اللغة العربية و / u / في مثل كلمة put .

الصائت غير المدوَّر :

وهو صائت لا تتدور عند نطقه الشفتان . مثال ذلك الكسرة والفتحة في اللغة العربية والأصوات / i / و / e / و / a / في الكلمات Far, Set, Sit على التوالي .

الصوتُ المشفَّه :

وهو صوت أضيف إليه تدوير الشفتين في وقت لم يكن هو أصلاً صوتاً مدوَّراً .

الصوت الصفيري :

وهو صوت احتكاكي أو مزجي يحدث ما يشبه الصفير . ومن أمثلته الأصوات / س / ، / ز / ، / ش / .

الصوت المكيِّف :

وهو صوت يجبر صوتاً مجاوراً له على التكيف معه . وقد يكون هذا التكيف مماثلة أو مخالفة ، ولكنه مماثلة على الأغلب . ففي كلمة (الشمس) ، نجد أننا ننطقها (أشَّمْسْ) . وهذا يعني أن الصوت /ل / تحوّل إلى الصوت / ش / ليماثل الصوت / ش / الأصلي في كلمة (شمس) . وهذا يعني أن الصوت / ش / في كلمة (شمس) هو صوت مكيِّف لأنه أجبر الصوت / ل / على التكيف .

الصوت المتكيِّف :

هو الصوت الذي يتغير ليماثل صوتاً آخر أو يخالفه . ففي قولنا (من بعد) ، نقلب / ن / إلى / م / لنجعلها تماثل الصوت / ب / في صفة الشفوية . وبذلك ، يكون الصوت / ن / صوتاً متكيِّفاً ويكون الصوت / ب / صوتاً مكيِّفاً .

الصوت الشائع :

وهو الصوت الذي يكثر استخدامه في لغة ما أو مجموعة لغات . وهو يختلف من لغة إلى أخرى . وفي كل لغة أصوات أكثر شيوعاً من سواها من الأصوات . كما أن في كل لغة أصوات نادرة الاستعمال أو قليلته بالنسبة إلى سواها من الأصوات .

الصوت البَيْصائتي :

وهو الصوت الذي يقع بين حرفي علة ، أي بين صائتين في كلمة واحدة . مثال ذلك / t / في كلمة water . وهو عادة صوت صامت .

الصوت البَيْصامتي :

وهو الصوت الذي يقع بين صامتين في كلمة واحدة . مثال ذلك / ا / في كلمة (هام) أو / i / في كلمة sit . وهو عادة صوت صائت .

الصوت الاستهلالي :

وهو صوت يقع في أول كلمة ما . وقد يؤثر وقوعه في أول الكلمة على صفاته الصوتية الأخرى .

الصوت الختامي :

وهو صوت يأتي في آخر الكلمة . وفي بعض اللغات أصوات لا تأتي إلّا في آخر الكلمة . كما أن بعض الأصوات في بعض اللغات تختص بأواخر الكلمات .

الصوت الوسطي :

وهو صوت يأتي في وسط الكلمة ، أي ليس في أولها ولا في آخرها ، وقد يؤثر وقوعه الوسطي على خواصه الصوتية الأخرى .

الصوت الهائي :

هو صوت تضاف إليه صفة الهائية ، أي يصاحبه ما يشبه الصوت / h / . ويسميه البعض صوتاً هوائياً ، لأن نفخة من الهواء تصاحبه . ويسميه البعض صوتاً نَفَسياً ، لأن نفخة من النفس تصاحب الصوت . ومن أمثلته نطق الصوت / p / في كلمة pen ، حيث ننطقه مصحوباً بنفخة من الهواء مما يجعله صوتاً هائياً أو هوائياً أو نَفَسياً .

الخلاصة : وهكذا نرى أن الصوت مجهور أو مهموس . والصوت انفجاري

أو احتكاكي أو جانبي أو أنفي أو مزجي . والصوت شفوي أو شفتاني أو أسناني أو بيأسناني أو لثوي أو غاري أو طبقي أو حلقي. والصوت ارتدادي أو غير ارتدادي ، صامت أو صائت ، مكيف أو متكيف ، استهلالي أو وسطي أو ختامي .

٤

النظرية التحويلية واللغة العربية

يهدف هذا البحث إلى تعريف القارئ بنظرية حديثة في اللغة هي « النظرية التحويلية » وذلك من حيث قوانينها ومعايير تقويمها ومزاياها . وفي هذا التعريف يقدم البحث بعض الأمثلة المبسطة لتطبيقات هذه النظرية على اللغة العربية ، كما يقدم أمثلة لكيفية استخدام القواعد التحويلية في بعض الأغراض التعليمية الأخرى .

تعريف بالنظرية التحويلية :

في كتب علم اللغة جدل طويل حول تعريف النظرية اللغوية التحويلية . غير أننا ، من أجل التبسيط والاختصار ، نستطيع أن نتبنى وجهة النظر القائلة بأن أية قواعد تعطي كل جملة صحيحة في اللغة ـ أية لغة ـ « تركيباً باطنياً » « وتركيباً ظاهرياً » وتربط بين التركيبين بنظام خاص هي (قواعد تحويلية) . وهذا يتضمن أن أية نظرية وراء مثل هذه القواعد هي (نظرية تحويلية) .

والمقصود بالتركيب الباطني للجملة (deep structure) هو ذلك التركيب الذي اشتقت منه الجملة أساساً . أما التركيب الظاهري (surface structure) فالمقصود به ذلك التركيب الذي تبدو فيه الجملة بصورتها الحالية . وأما العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري فتسمى تحويلاً (transformation) لأنها تحول التركيب الباطني لجملة ما إلى تركيب ظاهري جديد . وينظم هذه العلاقة ما يعرف بالقانون التحويلي (transformational rule) .

ويمكن تشبيه العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري بالعلاقة بين مدخول التفاعل الكيماوي ومنتوجه . فالتركيب الباطني في اللغة يشبه مدخول التفاعل الكيمياوي (input) أي أنه يشبه المواد الداخلية في التفاعل الكيماوي . والتركيب الظاهري في اللغة يشبه منتوج التفاعل الكيماوي (output) أي أنه يشبه المواد الناتجة عن التفاعل الكيماوي . كذلك يمكن تشبيه القانون التحويلي الذي ينظم العلاقة بين هذين التركيبين اللغوين بالمعادلة التي تعبر عن هذا التفاعل فهي تعبر عن المواد الداخلة فيه والمواد الناتجة منه وشروط التفاعل بينها إن كان له شروط . ويمكن اختصار التعبير عن هذه العلاقة على النحو التالي :

تركيب باطني ——قانون تحويلي——> تركيب ظاهري .

لمحة تاريخية :

كان أول من كتب عن النظرية التحويلية اللغوي الأمريكي نوم شومسكي (Noam Chomsky) عام ١٩٥٧م حين وضع أسسها وطبقها على اللغةالإنجليـزيـة. ووجهت إلى نظريته انتقادات عديدة شأنها في ذلك شأن معظم المستحدث من النظريات . ولكنها لاقت أيضاً قبولاً لدى العديد من اللغويين . وقد أخذ هؤلاء المتقبلون للنظرية التحويلية الشومسكية يطبقونها على اللغة الإنجليزية كل بطريقته الخاصة . ومن أمثال هؤلاء العلماء الأمريكيين إمون باخ (Emmon Bach) ، هـ . ا . كليسون (H.A. Gleason) ، ر . ا . جيكوبس (R.A.Jacobs) ، أوين توماس (Owen Thomas) ، بول روبـرش (Paul Roberts) ، شارلز فلمور (Charles J. Fillmore).

ولقد اتفق هؤلاء اللغويون الذين تقبلوا النظرية التحويلية على الاعتراف بأنها تمتاز على النظرية اللغوية التقليدية . غير أنهم اختلفوا في كيفية تطبيقها على لغتهم الإنجليزية ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى اختلافهم فيما يعتبر باطنياً وما يعتبر سطحياً أو ظاهرياً من هذه التراكيب . وبعبارة أخرى : أي هذه التراكيب اللغوية أصيل وأيها مشتق ؟

أما عن تطبيق النظرية التحويلية على اللغات الأخرى وبالاخص اللغة العربية فقد كان موضع محاولة بعض الباحثين ، ومن بينهم الكاتب . وسنكتفي بضرب

بعض الأمثلة التي تعطي فكرة مبدئية عن تطبيق هذه النظرية على اللغة العربية لأن المجال هنا لا يتسع لتقديم توضيح شامل لهذا التطبيق . ولعله من المفيد أن تسبق ذلك كلمة عن القوانين التي تتضمنها القواعد التحويلية من حيث أنماطها وتتابعها .

أنماط القوانين :

تتضمن القواعد التحويلية (transformational grammar) أربعة أنماط من القوانين نعرضها بإيجاز أولا ثم نتبع ذلك مزيداً من التوضيح لكل نمط منها . وهذه الأنماط هي :

(١) القوانين الأساسية (base rules) : وهي قوانين تجريدية ذات صبغة شمولية .

(٢) القوانين المفرداتية (lexical rules) : وهي القوانين التي تصف مفردات اللغة من حيث معناها وخصائصها النحوية التي تؤثر في تطبيق القوانين الأساسية وغيرها .

(٣) القوانين التحويلية (transformational rules) : وهي القوانين التي يتم بها تحويل التراكيب الباطنية إلى تراكيب ظاهرية .

(٤) القوانين المورفيمية الصوتية (morphophomemic rules)[1] : وهي القوانين التي تضع الكلمات الواردة في التراكيب الظاهرية في صيغتها النهائية صوتية كانت أو كتابية .

تتابع القوانين :

من الجدير بالذكر أنه لتوليد جملة ما يتم تطبيق الأنماط الأربعة السالفة للقوانين بصورة تسلسلية متدرجة . إذ يتم أولاً تطبيق القوانين الأساسية لاختيار التركيب الباطني المراد استعماله . ويتم ثانياً تطبيق القوانين المفرداتية أي اختيار

---

(١) المورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى . مثلاً كلمة (الولدان) تتكون من ثلاثة مورفيمات هي : ال التعريف + والد + ان الدالة على التثنية .

الكلمات القادرة على أن تحل محل عناصر التركيب الباطني العامة . ويتم ثالثاً تطبيق القوانين التحويلية لتحويل التركيب الباطني إلى آخر ظاهري . ويتم أخيراً تطبيق القوانين المورفيمية التي تعطي كلمات الجملة شكلها النهائي .

ولتوضيح هذا التدرج نورد المثال التالي :

(١) لنفترض أننا اخترنا ، بعد تطبيق القوانين الأساسية ، أن يحتوي التركيب الباطني لجملة ما على عناصر محددة هي فعل وفاعل وأداة (أي الأداة التي تم بها الفعل) .

(٢) وفي ضوء ذلك ، وبعد تطبيق القوانين المفرداتية ، اخترنا أن تكون الجملة : كتبت + البنت + بالقلم .

(٣) وبتطبيق أحد القوانين التحويلية ، اخترنا أن نحول الجملة إلى : بالقلم + كتبت + البنت .

(٤) وأخيراً يأتي دور القوانين المورفيمية الصوتية لتنظيم العلاقة الكائنة بين كلمات الجملة الواحدة من حيث تأثيراتها الصوتية المتبادلة . فعلى سبيل المثال نجد في الجملة السابقة أن (كتبت) تنتهي بصوت ساكن هو صوت التاء وأن (البنت) تبدأ بصوت ساكن هو صوت اللام فيكون القانون المورفيمي الصوتي المناسب هنا على النحو التالي :

صوت ساكن في نهاية كلمة + صوت ساكن في بداية كلمة تالية ← صوت حرف مكسور في نهاية الكلمة + صوت حرف ساكن في بداية الكلمة . وينطبق هذا القانون بطبيعة الحال على ملايين الحالات المشابهة .

ونتناول فيما يلي كل نمط من القوانين بشيء من الإيضاح :

القوانين الأساسية :

اختلف علماء اللغة في طبيعة القوانين الأساسية وعددها عندما كانوا يتناولون بالبحث لغة واحدة مثل اللغة الإنجليزية . وفي الواقع ، لا بد من وجود معيار يتخذ أساساً للمفاضلة بين فرضية وأخرى . والمعيار هنا هو اقتراب القوانين الأساسية إلى صفة العالمية (universality) التي تعني انطباق القوانين على اللغات

عامة دون اقتصارها على لغة واحدة . فكلما اقتربت القوانين الأساسية من صفة العالمية ، ازداد اقترابها من العلم لأن العالمية هي أول خصائص العلم .

ولقد استطاع اللغوي الأمريكي شارلز فلمور (Charles Fillmore) أن يضع قوانين أساسية تتمتع بقدر عال من العالمية . إذ جعلها تحتوي على فعل وفاعل قام بالفعل وأداة تم بها بالفعل ، وشخص وقع عليه الفعل ، وكلمات للاستفهام ، وأخرى للنفي ، وحروف للجر . ولا شك أن هذه العناصر تصلح أن تكون عناصر عالمية لأنها تتوفر في معظم اللغات .

ومن الممكن دعم فكرة عالمية القوانين الأساسية بالبراهين التالية :

(١) طبيعة اللغة : إن اللغة ، أية لغة ، هي تعبير عن معان وأفكار وعواطف . ومعظم هذه المعاني والأفكار والعواطف مشتركة بين بني الإنسان على اختلاف لغاتهم . وهذا يعني أنه من الممكن البحث عن عناصر مشتركة بين لغات العالم ، وهذه العناصر المشتركة هي ما يسعى بعض العلماء إلى صياغتها في قوانين أساسية عالمية .

(٢) الترجمة : من المعروف أنه من الممكن ترجمة أية لغة إلى أية لغة أخرى . وهذا بالطبع يدل على أن هناك وجوه تشابه بين اللغات . وهذه الوجوه هي ما يحاول العلماء البحث عنها والاهتداء إليها ووضع الفرضيات المختلفة لها .

نموذج من القوانين الأساسية :

ومن بين الفرضيات العديدة ، نجد أن فرضية فلمور بعد تعديلها تصبح من أنسب الفرضيات التي تلائم اللغة العربية . وهذه الفرضية تشمل خمسة قوانين هي :

(١) الجملة ← (مؤثرات) + فعل مساعد + جوهر

(٢) المؤثرات ← { الروابط الخارجية / ظروف الزمان / أدوات الاستفهام / أدوات النفي }

(٣) الجوهر ← فعل + (محور) + (مفعول مباشر) + (مفعول غير مباشر) + (مكان) + (أداة) + (فاعل) .

(٤) { محور
مفعول مباشر
مفعول غير مباشر
مكان
أداة
فاعل } ← عبارة اسمية

(٥) العبارة الاسمية ← حرفِ جر + (معرّف) + اسم + (جملة) .

ولتوضيح هذه القوانين الخمسة ، لا بد من ذكر الملاحظات الآتية :

١ ـ كل قانون منها له مدخول في الطرف الأيمن ومنتوج في الطرف الأيسر .

٢ ـ كل مدخول (في الطرف الايمن) في أي من القوانين هو منتوج أو جزء من منتوج قانون سابق ، باستثناء مدخول القانون الأول حيث أنه لم يسبق بقانون آخر .

٣ ـ القوسان (   ) يدلان على امكانية اختيار العنصر الموجود داخلهما ، كما هي الحال في القانون الخامس .

٤ ـ القوسان {   } تدلان على أن القانون ينطبق على كل عنصر داخل القوسين على حدة ، كما هي الحال في القانون الثاني والقانون الرابع .

٥ ـ في القانون الأول ، يقصد بـ (المؤثرات) أدوات النفي والاستفهام وسواها مما هو مفسر في القانون الثاني . أما (الفعل المساعد) فهو عنصر زمان حدوث الفعل (الماضي ، الحاضر ، المستقبل ، الأمر) ويجري التعبير عنه أحياناً بـ (كان ، يكون ، سوف) أو بواسطة الاندماج بالفعل ذاته مثل (كتب ، يكتب ، اكتب) . أما (الجوهر) فهو الفعل وتوابعه من فاعل ومفعول وسواهما مما هو مبين في القانون الثالث .

٦ ـ في القانون الثاني ، يقصد بـ (الروابط الخارجية) الكلمات أو التعبيرات التي ليست في صلب تركيب الجملة من الناحية النحوية مثل : لذلك ، وهكذا ، ونتيجة لذلك وسواها من الكلمات أو العبارات التي تربط الجملة بما سبقها من الناحية المنطقية .

وتشمل المؤثرات هذه الروابط وأدوات النفي والاستفهام وظروف الزمان . وهذه العناصر اختيارية أي أن وجودها في الجملة ليس واجباً . وهذه الاختيارية يبينها القوسان (   ) الموضوعان حول كلمة (المؤثرات) في القانون الأول .

٧ ـ في القانون الثالث ، يشمل الجوهر الفعل وتوابعه المذكورة . والفعل واجب الوجود في كل تركيب باطني ولهذا لم يوضع داخل الأقواس الدالة على الاختيار . أما (المحور) فهو كل ما ليس مكانا ولا أداة ولا فاعلا ولا مفعولا مثل كلمة (الكتاب) في الجملة « الكتاب على المنضدة » . فالكتاب هنا ليس واحداً من العناصر التي ذكرناها بل هو محور للحديث . ويقصد بـ (الفاعل) في القانون الثالث الفاعل الحقيقي للفعل ولهذا وضع بين قوسي الاختيار لأنه ربما يكون موجوداً في الجملة وربما لا يكون مثل (فتح المفتاح الخزانة) . فالمفتاح هنا ليس هو الفاعل الحقيقي بل هو الأداة .

ولتوضيح بقية العناصر في القانون الثالث ، نعطي المثال الشامل التالي : «أعطاني سمير الكتاب بيده في البيت » . (الياء) في (أعطاني) هي المفعول به غير المباشر . (الكتاب) هو المفعول به المباشر . (سمير) هو الفاعل الحقيقي . (يده) هي الأداة التي استخدمت لإتمام الفعل . (في البيت) تبين المكان الذي حدث فيه الفعل .

٨ ـ في القانون الرابع ، نجد أن كلا من المحور والمفعول به المباشر ، والمفعول به غير المباشر ، والمكان ، والأداة ، والفاعل هو في الواقع عبارة اسمية وليس اسما فقط . ويتضح سبب ذلك في القانون الخامس .

٩ ـ في القانون الخامس،تحتوي العبارة الاسمية إجبارياً على حرف جر وعلى اسم

وتحتوي اختيارياً على معرّف (بكسر الراء) وعلى جملة . ولذلك ، وضع كل من المعرف والجملة داخل قوسين يدلان على الاختيار .

وقد يتساءل المرء عن مغزى كون حرف الجر حتمي الوجود في التركيب الباطني أو التركيب الأساسي . وللإجابة المبدئية عن ذلك السؤال نذكر ما يلي :

١) كثيراً ما يظهر حرف الجر قبل (الأداة) فنقول : كتب بالقلم وقطع بالسيف وفتح بالمفتاح .

٢) كثيراً ما يظهر حرف الجر قبل (المكان) فنقول : كتب على المنضدة والتقينا في الطريق .

٣) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (مفعولاً به مباشراً) مثل : كانت مراجعته للدرس مفيدة . (الدرس) هنا كانت مفعولاً به مباشراً في الجملة (راجع الدرس) .

٤) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (مفعولاً به غير مباشر) مثل إعطاؤك المال للمحتاج صدقة . (المحتاج) هنا كانت مفعولاً به مباشر في الجملة (أعطى أخي المحتاج المال) .

٥) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (فاعلاً حقيقياً) ، مثل (عوقب الولد من المعلم) . (المعلم) هنا كانت فاعلاً حقيقياً في الجملة (عاقب المعلم الولد) .

كل هذا يدل على أن حرف الجر يلازم الاسم في التركيب الباطني ، ثم تأتي القوانين التحويلية فتحذفه أحياناً وتبقيه أحياناً .

أما (المعرّف) الذي يسبق الاسم ، كما يدل القانون الخامس ، فإن وجوده اختياري وهو يشمل (ال) التعريف أو أية اضافات تجعل الاسم معرفة مثل الضمائر المضاف إليها وهي تأتي تالية للاسم . ولذا وجب وضع قانون تحويلي لها ينقلها من موضعها قبل الاسم إلى موضع بعده .

القوانين المفرداتية :

هذه القوانين تصنف مفردات اللغة حسب العناصر الواردة في القوانين الأساسية إلى اسم وفعل وحرف جر وأداة استفهام وأداة نفي . . . إلخ . ثم تضع وصفاً لكل كلمة من حيث خصائصها اللازمة لتطبيق القوانين اللاحقة واللازمة لملاءمة الكلمات بعضها لبعض داخل الجملة الواحدة .

ولتوضيح ذلك نورد المثالين الآتيين :

(أ) كلمة (طبيب) توصف كما يلي[1] : + اسم ، - ضمير ، + حي ، + إنساني ، + عام ، + محسوس ، + معدود ، + مفرد ، - معرفة ، + مذكر ، + معرب ، + منفصل . . . . إلخ .

وكل صفة من هذه الصفات لها أهميتها . وعلى سبيل المثال ، الصفتان (حي) و (إنساني) صفتان مهمتان لأن هناك أفعالاً لا تستعمل إلا مع أسماء لمدلولات حية أو إنسية مثل (شرب وتنفس وكتب). والصفة (معدود) صفة مهمة لأن الاسم غير المعدود (مثل الماء) لا يتبع بصفة عددية . وهكذا الحال بالنسبة لكل الصفات فهي مهمة بطريقة أو بأخرى .

(ب) كلمة (نام) يمكن أن نصفها كما يلي : + فعل ، + عمل (أي أنها قابلة لان يجيء منها فعل أمر قابل للتنفيذ) ، - متعد (أي لا تأخذ مفعولاً به) ، - أداة (أي فعل لا يحتاج الى أداة لإتمامه) ، + فاعل حي (أي فعل يحتاج إلى فاعل حي إذ لا يصح عادة أن نقول نام الكتاب) .

القوانين التحويلية :

بعد اختيار عناصر الجملة عن طريق تطبيق القوانين الأساسية الخمسة (وهي بالطبع تسمح لنا بحرية اختيار العناصر بحكم طبيعة صياغتها) ، وبعد اختيار المفردات المناسبة لتحل محل العناصر ، نحصل على التركيب الباطني . ولكن هذا التركيب يحتاج إلى تحويل أو تحويلات ليصبح تركيباً ظاهرياً .

---

(١) اشارة + تعني وجود الصفة . واشارة - تعني عدم وجودها .

ويتم هذا التحويل بإجراء واحدة أو أكثر من العمليات التالية التي سنوضحها بالتعبير الرمزي وبالامثلة :

١) عملية الحذف : ا + ب ⟸ ا + . . . [٢] . هنا تم حذف العنصر الثاني ب. مثال :

الكتاب + موجود + على المنضدة .
⟸ الكتاب + . . . + على المنضدة .
والتعبير الرمزي الدقيق عن هذا المثال هو :

ا + ب + س
⟸ ا + . . . + س

٢) عملية التبادل : ا + ب ⟸ ب + ا . هنا أخذ كل عنصر مكان العنصر الآخر أي تبادلا المواضع . مثال :

كتب + الولد + رسالة .
⟸ كتب + رسالة + الولد .

والتعبير الرمزي الدقيق عن هذا المثال هو :
س + ا + ب .
⟸ س + ب + ا .

٣) عملية التقديم : ا + ب + جـ + ⟸ جـ + ا + ب .
هنا وضع العنصر جـ في المقدمة . مثال :
انتصر + خالد + في المعركة
⟸ خالد + انتصر + في المعركة .

٤) عملية النسخ : ا + ب ⟸ ب + ا + بَ . هنا تم نسخ (أي تكرار) ب في أول الجملة ووضع بدلاً من ب الأولى تعويض عنها هو (بَ) . وهذه

---

(٢) يستعمل السهم المزدوج ⟸ في القوانين التحويلية والسهم المفرد ← في القوانين الأساسية والمورفيمية .

العملية في الواقع عملية مزدوجة فهي تقديم وتعويض معاً . مثال :

نام + الولدان

⟸ الولدان + نام + ا (أي الولدان ناما) .

٥) عملية التعويض : ا ⟸ ب. هنا تحل كلمة محل أخرى .
مثال :

جرح + الولد + الولد (إذا كان الولد الثاني هو ذات الولد الأول)

⟸ جرح + الولد + نفسه .

والتعبير الرمزي الدقيق لهذا المثال هو :

س + ص + ا

⟸ س + ص + ب .

والقوانين التحويلية نوعان :

١) القانون الاختياري (optional rule) : وهو القانون الذي يكون تطبيقه جوازاً
مثل :

أ . تقديم الأداة على الفاعل :

كتب + الولد + بالقلم ⟸ بالقلم + كتب + الولد

ب . تحويل المبني للمعلوم إلى مبني للمجهول :

كافأ + المعلم + التلميذ ⟸ كوفئ + التلميذ .

حـ . نسخ الاسم وإحلال الضمير محله :

لعب + الولدان ⟸ الولدان + لعبا .

من هنا يتضح أنه إذا احتوت القواعد التحويلية مثل هذه القوانين فإن هذه القوانين تكون بالطبع قوانين اختيارية . وهذا يعني أن الجملة تبقى صحيحة سواء أتم تطبيق هذه القوانين أم لم يتم . وفي الواقع نجد أن القوانين الاختيارية هي التي تتيح لنا التنويع في أسلوب كلامنا أو كتابتنا . فالمتكلم أو الكاتب له الخيار في أن يقول أو يكتب أية صيغة مما يلي على سبيل المثال :

جاهد الكاتب بالقلم ، بالقلم جاهد الكاتب ، الكاتب جاهد بالقلم ، جاهد بالقلم الكاتب .

٢) القانون الإجباري (obligatory rule) : وهو القانون الذي يجب تطبيقه على التركيب ليصبح جملة صحيحة . والأمثلة على ذلك عديدة نورد منها :

ا . حذف حرف جر الفاعل :

فعل مبني للمعلوم + حرف جر + الفاعل ⟵ فعل مبني للمعلوم + . . . + الفاعل .

مرة أخرى ، قد يتساءل المرء : ومن أين جاء حرف الجر ؟

وللإجابة عن هذا التساؤ ل نذكر أن مدخول القانون التحويلي (أي الجانب الأيمن من السهم) هو في الغالب منتوج القوانين الأساسية . والقانون الأساسي الخامس يفترض وجود حرف جر قبل كل اسم ، ولقد بيّنا في تعليقنا على القوانين الأساسية أن كثيراً من الأسماء تظهر حتى في التراكيب الظاهرية مسبوقة بحرف جر ، كما أن حروف الجر تبين علاقة الفعل بالاسم فإذا كان الاسم أداة سبقته (الباء) لتدل على أنه أداة . وإذا كان الاسم مكاناً لحدوث الفعل سبقه حرف جر يدل على المكانية مثل (على ، في) . واذا كان الاسم مفعولاً مباشراً أو غير مباشر ، سبقته (اللام) في التركيب الباطني والتي تظهر عند تحويل الفعل لمصدر مثل (تأليفه لكتابه استغرق وقتاً طويلاً) . وإذا كان الاسم فاعلاً ، سبقته (من) لتدل على الفاعلية . والدليل على وجود (من) في التركيب الباطني هو ظهورها في التركيب الظاهري عند التحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول مثل (أكرم الولد من أبيه) .

ب . تبادل المحور والمكان :

محور نكرة + مكان ⟵ مكان + محور نكرة .

مثال : رجل + في البيت ⟵ في البيت + رجل .

وبالطبع ، لا يقصد بالقانون الإجباري أن يطبق على كل جملة أو تركيب في اللغة . ولكن يقصد به أن يطبق إجبارياً على كل تركيب مماثل لمدخول القانون التحويلي الإجباري . فقانون تبادل المحور والمكان مثلاً قانون إجباري ، أي أنه

إذا كان لدينا محور نكرة متبوع بمكان ففي هذه الحالة وحدها يكون القانون إجبارياً .

القوانين المورفيمية الصوتية :

هذه القوانين يبدأ عملها حيث ينتهي عمل القوانين التحويلية فهي تتناول منتوج القوانين التحويلية حيثما يلزم ذلك لتعطيه الشكل النهائي المستعمل في الكلام أو الكتابة . وعلى سبيل المثال :

(١) الْ التعريف + ق - ← الْ + ق - .

هنا تشير (ق ـ) إلى وجود كلمة أولها قاف ، مثل :

الـ + قمر ← الـ + قمر . وهنا لم يحدث تغيير صوتي .

(٢) الْ التعريف + ش - ← اشْ + ش - .

مثال : ال + شمس ← ا ش + شمس .

ومن الممكن إدماج عدة قوانين متماثلة في قانون واحد لإعطائه القوة والشمول على النحو التالي :

(١) ال + حرف قمري - ← ال + الحرف -

وهذا يعني أن ال التعريف إذا تبعتها كلمة أولها حرف قمري ، تبقى كل الحروف على حالها دون تغيير . وبالطبع يتطلب هذا القانون سرد جميع الحروف القمرية .

(٢) الْ + حرف شمسي - ← ا + الحرف + الحرف - .

وهذا يعني أن (ال التعريف) إذا تبعتها كلمة أولها حرف شمسي فإن (اللام) تتحول إلى حرف مماثل للحرف الشمسي . ويتطلب هذا القانون كذلك سرد جميع الحروف الشمسية إما في صلبه وإما أثناء شرحه .

تطبيق القواعد التحويلية :

من الممكن أن ندخل القواعد التحويلية على نطاق واسع في المرحلة

الجامعية للطلاب المتخصصين في دراسة اللغة العربية . كما أنه من الممكن إدخالها في المرحلة الثانوية غير أن ذلك يتطلب من جانب المدرس دراية خاصة بتلك القوانين تمكنه من أن يتوخى الحكمة في اختيار المراد منها كماً ونوعاً ، وفي كيفية تناولها وتطبيقها . وعند إدخال القواعد التحويلية للغة العربية إلى قاعات الدرس بالمرحلة الثانوية ينبغي أن يكون ذلك على نطاق ضيق وبجرعات محدودة ومناسبة .

ولسنا نعني بإدخال القواعد التحويلية للغة العربية إلى قاعات الدرس إحلال القواعد التحويلية محل القواعد التقليدية . فكل ما نعنيه بذلك هو أن تواكب كل منهما الاخرى ، لأن القواعد التحويلية ليست بديلاً عن القواعد التقليدية ، وإنما هي مكملة لها .

ومن الأمثلة على نوعية التمرينات النحوية التي يمكن إدخالها على تدريس اللغة العربية وفقاً للقواعد التحويلية ما يلي :

(١) يكلف الطالب اكتشاف العلاقة التحويلية بين جملتين أو أكثر . ثم يكلف بيان نوع التحويل أهو تحويل حذف أم تعويض أم نسخ أم تقديم أم غير ذلك ؟

(٢) يكلف الطالب أن يعبر عن العلاقة التحويلية بالطريقة الرمزية المجردة مثل ا + ب ⟸ ب + ا (في حالة التحويل التبادلي) أو ا ⟸ ب (في حالة التحويل التعويضي) . ولا شك أن الطلاب سيجدون متعة في هذا النوع من التجريد والتعميم ، ولقد جرّب الكاتب مثل هذه التمرينات في تدريس اللغة الإنجليزية وكانت استجابة الطلاب لها مشجعة .

(٣) يكلف الطالب أن يفسر سبب تشابه جملتين في المعنى رغم اختلاف تركيبهما الظاهري . مثال ذلك : نظم الشاعر قصيدة ونظمت قصيدة . وهنا لا بد من رد كل جملة إلى تركيبها الباطني أو الأساسي ، لنكتشف أن سبب تشابههما في المعنى هو انتماؤهما إلى تركيب باطني واحد .

(٤) من الممكن أن نقدّم للطلبة جملة ما ، ثم نريهم كيف يمكن أن نعبر عن معناها أو مضمونها بطرق عديدة ، وسيكون ذلك تمريناً نافعاً على تنويع أساليب

التعبير عن الفكرة الواحدة . وعلى سبيل المثال ، يمكن التعبير عن فكرة (العرب يسعون إلى السلام) بالطرق التالية :

السلام يسعى إليه من قبل العرب .
العرب هم الذين يسعون إلى السلام .
إن السلام هو ما يسعى إليه العرب .
إن السلام هو مسعى العرب .
السعي إلى السلام هو ما يفعله العرب .
ما يسعى إليه العرب هو السلام .
الذين يسعون إلى السلام هم العرب .
ما يفعله العرب هو السعي إلى السلام . . . . إلخ .

وفي اعتقادي إن مثل هذه التمرينات ستكون لدى الطلاب ثروة لغوية كبيرة وقدرة على التعبير عن الفكرة الواحدة بطرق متعددة .

(٥) من الممكن أيضاً أن نقدم للطالب جملاً متماثلة في تركيبها الظاهري ولكنها غير متوازية في المعنى ، ثم نطلب منهم (أو ندربهم) أن يفسروا سبب هذه الظاهرة . ففي قولنا « علي وعد زيداً أن يصدق » و « علي سأل زيداً أن يصدق » ، نجد أن الجملتين متشابهتان ظاهرياً لا تختلفان إلا في كلمة (وعد) في الجملة الاولى وكلمة (سأل) في الجملة الثانية . غير أن الفرق بينهما في المعنى كبير : ففي الأولى ، علي هو الذي سيصدق بناء على وعده لزيد . وفي الثانية ، زيد هو الذي سيصدق بناء على سؤال علي . والسبب في اختلاف المعنى بين الجملتين هو اختلاف تركيبهما الباطني .

(٦) من الممكن أن نقدم للطلاب جملاً صحيحة ، ولكنها كانت تحتوي أساساً على عناصر تّم حذفها فيما بعد . ثم ندربهم على اكتشاف العنصر المحذوف سواء أكان الحذف إجبارياً مثل حذف (الطعام والماء) من الجملة (أكل الولد وشرب) أم كان الحذف إجبارياً مثل حذف (أنت) من الجملة (قم بواجبك) .

(٧) من الممكن أن نقدم للطلاب مجموعة من الجمل ، لكل جملة منها معنيان ، ثم ندربهم على اكتشاف المعنيين وتفسير ما قد يكون في الجملة من غموض . مثال ذلك « هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية » . هذه الجملة قد تعني (أ) أن البلاد الصناعية هي التي تقوم باستغلال سواها أو (ب) أن البلاد الصناعية هي ضحية الاستغلال . وسبب غموض هذه الجملة هو أنها مشتقة من تركيبين باطنين مختلفين ، ولهذا كان لها معنيان مختلفان .

(٨) انطلاقاً من التطبيق السابق الذكر ، يمكن أن ندرب الطلاب على كيفية تجنب الغموض في معاني الجمل . ومثال ذلك : اذا أردنا التعبير عن المعنى الأول للجملة الواردة في الفقرة السابقة نقول : « هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية لسواها » . وإذا أردنا التعبير عن المعنى الثاني نقول : « هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية من قبل سواها » . وبذلك ينتفي الغموض . ولا شك أن مثل هذا التمرين سيكون نافعاً في تعويد الطلاب على دقة التعبير اللغوي وتجنب التعبيرات الغامضة التي يحتمل الواحد منها أكثر من معنى واحد . وفي كثير من الأحيان لا تكون هذه المعاني المحتملة مختلفة فحسب ، بل متناقضة،ممايحدثارتباكاً كبيرا في عملية التفاهم ونقل الأفكار من الكاتب إلى القارئ أو من المتكلم إلى السامع .

ومن الجدير بالذكر أن بعض التطبيقات السابقة موجود فعلاً بدون قواعد تحويلية وخاصة التطبيق الرابع المتعلق بالتعبير المتعدد الصيغ عن المعنى الرئيسي الواحد ، إذ من المعروف أن كتب البلاغة تتناول مثل هذا التطبيق . إلا أن الجديد في الأمر سيكون إضافة مفهومي التركيب الباطني والتركيب الظاهري لكل جملة ، وإضافة مفهوم التحويل أي العلاقة بين التركيبين الباطني والظاهري ، وشرح هذه العلاقة بطريقة منهجية متسقة واضحة .

معايير تقويم القواعد التحويلية :

قد توجد أكثر من مجموعة قواعد تحويلية للغة الواحدة ، حيث أن علماء اللغة يختلفون في فرضياتهم اللغوية التحويلية . ومن هنا لا بد أن يوجه سؤ ال له ما يبرره هو : ما معايير المفاضلة بين فرضية تحويلية وأخرى في لغة واحدة ؟

وللإجابة عن ذلك ، نورد هذه المعايير :

(١) معيار الكفاية : يجب أن تكون جميع الجمل التي تولدها القواعد التي نريد تقييمها صحيحة سليمة . وإذا ولدت القواعد جملة واحدة غير صحيحة ، فإن هذا يعني أن هناك خللاً ما في صياغة القوانين أو في ترتيب تطبيقها .

(٢) معيار المنهجية : يجب أن تتبع القواعد موضع التقويم نظرية لغوية ثابتة محددة خالصة من أية تناقضات داخلية . وهذا يعني أن تلتزم تلك القواعد بمنهج واضح محدد .

(٣) معيار الوضوح : يجب أن تبرز القواعد عن طريق قوانينها المختلفة جميع الحقائق التي تنطوي عليها في وضوح تام . ولا شك أن المنهجية والوضوح هما من صفات العلم البارزة .

(٤) معيار العالمية : من الأفضل أن ترتكز القواعد التحويلية على نظرية لغوية عامة أي أن تكون صالحة للتطبيق (ولو في قوانينها الأساسية على الأقل) على أكثر من لغة . وبهذه الصفة تصبح القواعد أكثر اقتراباً من العلم حيث أن العالمية من أبرز خصائصه . وعلى سبيل المثال ، فإن القوانين الأساسية الواردة في هذا البحث تتمتع بصفة العالمية بدليل صلاحيتها للتطبيق على لغتين واسعتي الانتشار وهما العربية والإنجليزية .

(٥) معيار عدد العناصر : يفضل أن تكون العناصر اللغوية (مثل الفعل والفاعل والمفعول به وسواها) الواردة في القوانين الأساسية قليلة العدد . ذلك لأن زيادة عددها سيؤدي حتماً إلى الإفراط في التفريع مما سيؤدي إلى تعقيد القواعد بدلاً من تبسيطها .

(٦) معيار عدد القوانين : يفضل أن تكون القوانين الأساسية والتحويلية والمورفيمية الصوتية محدودة العدد بشرط ألا يؤثر ذلك تأثيراً سلبياً على كفاية القواعد . والغرض من ذلك هو المحافظة على تبسيط القواعد عن طريق التقليل من عدد قوانينها كلما أمكن ذلك .

(٧) معيار قوة القوانين : يجب أن يكون كل قانون أساسي أو تحويلي أو

مورفيمي صوتي على أقصى درجة من الشمول . فلا نضع قانوناً ليتولى تفسير حالة ضيقة واحدة ، لأن أمثال هذا القانون اللغوي ستؤدي إلى زيادة عدد القوانين ومن ثم إلى تعقيد القواعد . ويتأتى شمول القانون اللغوي عن طريق ربطه ربطاً وثيقاً بسواه من القوانين وإدماجه مع غيره كلما كان هذا الإدماج ممكناً .

كلمة توضيحية ختامية :

ولا بد لإيضاح بعض الجوانب المتعلقة بالنظرية التحويلية وقواعدها أو للاجابة عن بعض التساؤلات المحتملة من الإشارة إلى الحقائق الآتية :

(١) ينبغي عدم الادعاء أن القواعد التحويلية أفضل من القواعد التقليدية.وكل ما يمكن قوله هو أن القواعد التحويلية لها مزايا ليست متوفرة لدى القواعد التقليدية وأن القواعد التقليدية لها أيضاً مزايا ليست متوفرة لدى القواعد التحويلية . ففي حين أن القواعد التحويلية هي قواعد علمية أساسا (scientific grammar) ، فإن القواعد التقليدية هي تعليمية أساساً (pedagogical grammar)) . ولذا ، فإن لكل منهما دوره الخاص به .

(٢) على الرغم من أن القواعد التحويلية تنطوي على عمليات تحليلية في المقام الأول ، إلا أنه من الممكن استخدامها لتحقيق أهداف تعليمية ، كما بينا عند تناول النواحي التطبيقية للقواعد التحويلية .

(٣) إن القواعد التحويلية ليست أنموذجا يتبعه المتكلم أو الكاتب حين يكوّن جملة ما ، فنحن عندما نريد أن نكتب أو نقول جملة في الأحوال العادية ، لا نمررها عبر القوانين الأساسية ثم المفرداتية ثم التحويلية ثم المورفيمية . ولو فعلنا ذلك ، لاستغرقنا ساعات قبل أن نقول أو نكتب جملة واحدة ، وربما لا نقولها أو نكتبها أبداً . إن القواعد التحويلية هي قواعد علمية تحليلية وظيفتها كشف العلاقات القائمة بين التراكيب اللغوية ثم تنظيم هذه العلاقات بصورة منهجية ثابتة واضحة .

(٤) لا توجد قواعد تحويلية واحدة للغة واحدة . فالعلماء يختلفون عادة في عدد القوانين الأساسية والتحويلية وعدد عناصر القوانين الأساسية ووظائف تلك

القوانين وفي كثير غير ذلك . واللغة ، كما نعلم ، ظاهرة معقدة تفسح المجال للتفسيرات المختلفة .

(٥) القواعد التحويلية لأية لغة ، بما في ذلك اللغة العربية ، لا تعني تغيير اللغة . فاللغة هي هي لا تتغير سواء أوضعنا لها قواعد تحويلية أم رسمنا لها قواعد تقليدية . إن ما يتغير هو وصف اللغة وليست اللغة ذاتها .

الخلاصة :

يهدف هذا البحث إلى التعريف بالنظرية اللغوية التحويلية وضرب أمثلة لتطبيقها على اللغة العربية .

والنظرية التحويلية ترتكز على مفهوم رئيسي هو أن لكل جملة في اللغة تركيباً باطنياً وتركيباً ظاهرياً وأن هناك قوانين تنظم العلاقات بين التراكيب الباطنية والتراكيب الظاهرية للغة وتسمى هذه القوانين قوانين تحويلية .

ووفقاً للنظرية التحويلية ، هناك أربعة مستويات للقوانين . المستوى الأول يتعلق بالتراكيب الأساسية للغة وهي التراكيب التي تقرر المعنى الأساسي للجمل ، والقوانين التي تحدد التراكيب الأساسية في هذا المستوى تسمى (قوانين أساسية) . والمستوى الثاني يتعلق بالمفردات اللغوية التي يمكنها أن تحل محل عناصر التركيب الأساسي ، وفي هذا المستوى يتم تحليل المفردات ووصفها وإعطاؤ ها خصائصها المهمة كالتذكير والتأنيث وسواهما ، والقوانين المستعملة في هذا المستوى تسمى (قوانين مفرداتية) . والمستوى الثالث يتعلق بطرق تحويل التراكيب الأساسية أو الباطنية إلى تراكيب ظاهرية ، والقوانين التي تنظم طرق التحويل تسمى (قوانين تحويلية) . والمستوى الرابع يتعلق بإعطاء التراكيب الظاهرية شكلها النهائي الصوتي أو الكتابي عن طريق قوانين تسمى (قوانين مورفيمية صوتية) .

ومن مزايا النظرية التحويلية وقواعدها أنها تتبع منهجاً ثابتاً في الوصف والتحليل ، كما أنها تنظر إلى اللغة نظرة أقرب إلى طبيعة اللغة حيث إن هذه النظرية تربط جمل اللغة الواحدة بسواها كما أننا بهذه النظرية نستطيع أن نقارب

بين اللغات بطريقة فعالة من حيث المستوى الباطني والمستوى الظاهري . يضاف إلى ذلك أن هذه النظرية تضع لنفسها معايير للتقويم الذاتي للحكم على كفاية قواعد معينة ، وللمفاضلة بينها وبين سواها من القواعد في اللغة واحدة . وعلى رغم هذه المزايا لا يمكن القول بأن القواعد التحويلية تستطيع أن تحل محل القواعد التقليدية لأن كلا منهما تكمل الأخرى ولأن لكل منهما مزاياها الخاصة .

والقواعد التحويلية للغة العربية يمكن إدخالها على نطاق واسع للطلاب المختصين باللغة العربية في المرحلة الجامعية من زواياها النظرية والتطبيقية . كما أنه من الممكن تنوير هؤلاء المختصين بالوسائل والأساليب التي يستطيعون اتباعها للاستفادة من القواعد التحويلية في المراحل المتقدمة في التعليم العام . ومن الممكن أيضاً الاستفادة من القواعد التحويلية في المرحلة الثانوية بشرط أن يتم ذلك على جرعات مناسبة كماً ونوعاً.[1]

(١) نشر هذا البحث في مجلة دراسات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الرياض ،العدد الاول ، شهر ذو القعدة ١٣٩٧ هـ .

٥

دراسات استطلاعية تحليلية لمفردات اللغة العربية وجملها

لقد أجريت دراسات عديدة تتعلق بإحصاء التكرار لمفردات اللغة العربية المستعملة في الكتابة الحديثة . وكانت تلك الدراسات تهدف إلى التعرف على درجة شيوع المفردات المستخدمة ، أي إلى معرفة أكثر المفردات شيوعاً أو استخداماً . ولكن لم تجر أية دراسة لإحصاء تكرارية وظائف المفردات أو صيغها ، فيما أعلم . ولهذا اتجهت هذه الدراسة إلى تحليل اللغة المكتوبة للتوصل إلى اكتشاف درجة شيوع صيغ المفردات (من ناحية صرفية) ودرجة شيوع وظائف المفردات (من ناحية نحوية) بالإضافة إلى اكتشاف درجات شيوع أنماط الجمل المختلفة .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

١) اكتشاف درجة شيوع الصيغ المختلفة للمفردات من مثل اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة والنسب والتصغير . ويتعلق هذا الجانب من الدراسة بالأمور الصرفية من اللغة العربية .

٢) اكتشاف درجة شيوع الوظائف المختلفة للمفردات من مثل الفاعل والمفعول به والنعت والمضاف إليه . ويتعلق هذا الجانب من الدراسة بالأمور النحوية من اللغة .

٣) اكتشاف درجة شيوع الأنماط المختلفة للجمل من مثـل الجملة الاستفهامية والجملة الفعلية والجملة التعجبية .

حدود البحث :

لا شك أن لكل بحث حدوداً يقف عندها ، فلا يوجد بحث بشري يتناول كل شاردة وواردة في ميدان الدراسة . ولهذا البحث كسواه من الأبحاث حدود لا بد من الإشارة إليها .

١) هذه الدراسة ذات طابع استطلاعي ، بمعنى أنها تفتح الطريق للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل في هذا الجانب من جوانب المعرفة . كما أن هذه الدراسة لا تدعي أنها تقدم حقائق نهائية ، بل هي في الدرجة الأولى دراسة استكشافية تلفت الأنظار إلى ميدان يحتاج إلى مـزيد من البحث والاستقصاء .

٢) إن العينات التي أجريت عليها الدراسة صغيرة نسبياً ، إذ بلغت العينات عشرين وتتكون كل عينة من خمسين كلمة . وهذا يعني أن الدراسة تمت بتحليل ألف كلمة صرفياً ونحوياً . وفي الواقع أن تحليل ألف كلمة ليس بالعمل السهل : إذ يتوجب على الباحث أن يفحص الألف كلمة من جديد كلما أراد أن يبحث عن أي متغير . وإذا علمنا أن المتغيرات التي جرى استقصاؤ ها تزيد عن مئة وعشرين متغيراً ، فإن هذا يعني أن على الباحث أن يتفحص الألف كلمة مئة وعشريـن مرة . وهذا العمل يستغرق جهداً كثيراً ووقتاً طويلاً . وبالطبع ، كلما كانت العينات أكثر ، كان ذلك أفضل. ولكن رغم صغر العينات التي جرى تحليلها ، إلا أن النتائج يمكن الاعتماد عليها في معظم الحالات . ولقد تبين ذلك من تقارب درجة تكرار المتغير الواحد في العينات المختلفة في معظم الحالات .

٣) إن أي رقم تكراري في هذا البحث أو أية نسبة مئوية لأي متغير يشير إلى العينات التي جرى تحليلها بالدرجة الأولى .

٤) التكرار الصفري (أي عدم ظهور صيغة ما في العينات) لا يدل على أن هذه الصيغة ليست مستعملة في اللغة الآن بوجه قاطع ، ولكنه على الأرجح يوحي بأنها نادرة على الأقل ويلفت الأنظار إلى دورها الجديد في اللغة المكتوبة .

٥) لا يتناول هذا البحث جميع الصيغ الصرفية للغة أو جميع الوظائف النحوية ، بل يتناول معظمها فقط . إذ لا يتناول البحث جميع أنواع **الأسماء** أو الأفعال أو الحروف أو الجمل ، كما أنه لا يتناول أشباه الجمل .

مواصفات العينات :

من المهم ذكر مواصفات العينات التي جرى تحليلها وإحصاؤ ها ، لأن ذلك يلقي ضوءاً على طبيعة التحليل وعلى نتائجه ، كما يلقي ضوءاً على طبيعة اللغة موضع الدراسة . وأبرز مواصفات العينات هي :

١) لقد أخذت جميع العينات من اللغة المكتوبة ، وبهذا تكون الدراسة قد استبعدت اللغة المحكية . وبالطبع ، من المحتمل أن يكون هناك فرق بين صيغ الكلمات تبعاً لكون اللغة مكتوبة أو محكية . كما أنه من المحتمل أن يكون هناك فرق بين أنماط الجمل الشائعة في الكلام وأنماط الجمل الشائعة في الكتابة . ولهذا ، فإن الدراسة اختارت عينات مكتوبة فقط .

٢) لقد أخذت العينات من مجلات وجرائد وكتب صدرت في العشر سنوات الأخيرة وبهذا يكون التحليل معنياً باللغة الحديثة وليس باللغة التي استعملت في العصور الغابرة مثلاً .

٣) جميع العينات كانت نثراً ، وبهذا استبعدت الكتابة الشعرية من تحليل المفردات والجمل .

٤) كانت جميع العينات باللغة الفصحى ، وبهذا استبعدت أية كتابات باللغة العامية من عينات الدراسة .

٥) لقد كانت بداية العينة هي بداية فقرة ، ثم عدت خمسون كلمة تنتهي بعدها مباشرة العينة الواحدة . وبهذا ، كانت كل عينة فقرة أو جزءاً من فقرة ، ولم تكن العينات جملاً متناثرة .

٦) كانت العينات عربية الأصل أي لم تكن مترجمة .

وبهذا ، يمكن وصف العينات بأنها كانت قطعاً متصلة ، أصلية ليست

مترجمة ، باللغة الفصحى وليست بالعامية ، مكتوبة وليست محكية ، حديثة وليست قديمة ، نثرية وليست شعرية .

تمثيل العينات للغة :

لقد حرص الباحث أن تكون العينات ممثلة للغة بقدر الإمكان . فلقد احتوت العشرون عينة على عشر عينات ذات طابع علمي وعشر عينات ذات طابع أدبي . والسبب في الحرص على تمثيل المواضيع العلمية والأدبية بالتساوي هو أنه من المحتمل أن يكون لطبيعة الموضوع تأثير على نوع الصيغ والوظائف والجمل المستعملة .

ولقد كانت العينات العلمية العشر تتناول المواضيع التالية :

١) الصناعة	٢) التجارة	٣) الأخبار العلمية
٤) علم النفس	٥) الجغرافيا	٦) العلوم العامة
٧) الأحياء	٨) الجيولوجيا	٩) البيئة
١٠) الصحة		

أما العينات الأدبية العشر فقد تناولت المواضيع التالية :

١) النقد الأدبي	٢) القصة	٣) التاريخ
٤) التربية	٥) الأدب	٦) تاريخ الأدب
٧) الثقافة الاسلامية	٨) التقرير الصحفي	٩) الفقه
١٠) أخباراً أدبية .		

بالإضافة إلى التنويع في طبيعة مادة العينات ، فقد كان هناك تنويع في مصادر العينات . ولقد كان التنويع على النحو التالي :

١) أربع عينات من أربع مجلات أسبوعية مختلفة .
٢) عينتان من مجلتين شهريتين مختلفتين .
٣) عينتان من جريدتين يوميتين مختلفتين .
٤) عينتان من كتابين مختلفين .
٥) عينتان من كتابين مختلفين للمرحلة الابتدائية .

٦) عينتان من كتابين مختلفين للمرحلة المتوسطة .
٧) ست عينات من ستة كتب مختلفة للمرحلة الثانوية .

وهكذا ، فقد تناولت العشرون عينة التي جرى تحليلها عشرين موضوعاً من مواضيع العلوم والآداب المختلفة . كما أخذت العينات العشرون من عشرين مصدراً مختلفاً من جرائد ومجلات وكتب عادية وكتب مدرسية . وبذا ، سوف يساعد تنوع المواضيع والمصادر في رفع درجة الاعتماد على العينات في تمثيل اللغة المراد تحليلها .

حجم العينات :

لقد كان عدد العينات عشرين . وكان عدد كلمات كل عينة خمسين . وهذا يعني أن عدد المفردات التي جرى تحليلها هو ألف كلمة . كما أن هذه العينات احتوت على (١٤٤) جملة كانت موضع تحليل وتصنيف أيضاً .

طبيعة التحليل :

عند إحصاء الكلمات الخمسين في كل عينة ، اعتبر كل من حرف العطف مثل الواو والفاء الواقعة في جواب الشرط وتاء التأنيث المتصلة بالفعل الماضي كلمة مستقلة . غير أن (أل) التعريف اعتبرت جزءاً من الكلمة المتصلة بها . وعلى سبيل المثال،في الجملة (لقد ذهبت البنت الى المدرسة ولكنها وصلت متأخرة) ، لقد كان إحصاء الكلمات على النحو التالي (ل + قد + ذهب + ت + البنت + إلى + المدرسة + و + لكن + هـا + وصل + ت + متأخرة) . وهذا يعني أن لام الابتداء كلمة ، وتاء التأنيث كلمة ، وحرف الجر كلمة ، وواو العطف كلمة ، والضمير المتصل كلمة .

كما أن الإحصاء والتحليل تناولا المفردات الظاهرة في الجملة ولم يتناولا أية مفردات مستترة مثل الضمير المستتر. وعند إحصاء الوظائف النحوية ، تناول الإحصاء وظائف المفردات عند إحصاء الأسماء والأفعال وتناول الإحصاء وظائف الجمل عند إحصاء الجمل .

ومن الممكن تقسيم البحث إلى خمسة أقسام هي : الأسماء ، الأفعال ،

الحروف ، الأدوات ، الجمل . وسنعرض نتائج التحليل لكل قسم على حدة .

الأسماء

لقد بلغ عدد الأسماء في العينات (٥٨٣) اسماً من أصل ألف كلمة ، وهذا يعني أن نسبة الأسماء في اللغة المكتوبة هي ٥٨,٣٠٪ من مفردات اللغة المستعملة جميعاً . وبعبارة **أخرى** ، فإن اكثر من نصف مفردات اللغة هي أسماء . ولقد كان الحد الأدنى لعدد الأسماء في العينات هو (٢١) اسماً من أصل خمسين كلمة هي كلمات العينة الواحدة كما كان الحد الأقصى هو (٤٣) اسماً في العينة . أي أن النسبة المئوية للأسماء كانت بين ٤٢٪ و ٦٨٪ . وكان متوسط عدد الأسماء في العينة (أي من خمسين كلمة) هو (١٥ , ٢٩) اسماً .

الاسم في حالة الجمع :

لقد كان عدد الأسماء في حالة الجمع يتراوح بين صفر و (١٥) في العينة الواحدة . وكان مجموعها (٩٣) ومتوسطها في العينة هو (٦٥ , ٤) . ونسبة الاسم في حالة الجمع إلى جميع المفردات هي ٩,٣٪ ونسبته إلى الأسماء هي ١٥,٩٥٪ .

الاسم في حالة التثنية :

لقد تراوح عدد الأسماء المثناة بين صفر و (١) . وكان مجموعها في جميع العينات هو (١) ومتوسطها في العينة الواحدة هو ٠,٠٥ وكانت نسبتها إلى المفردات جميعا هي ١,٠٪ ونسبتها إلى الأسماء هي ١٧,٠٪ .

الاسم في حالة الإفراد :

لقد تراوح عدد الأسماء المفردة بين (١٤) و (٢٢) في العينة الواحدة . وكان مجموعها في جميع العينات هو (٤٨٩) اسماً ومتوسطها في العينة الواحدة هو (٤٥ , ٢٤) اسماً . وكانت نسبتها ٤٨,٩٪ من جميع المفردات ونسبتها إلى الأسماء هي ٨٣,٨٨٪ .

مقارنة بين الأسماء في الجمع والتثنية والإفراد :

لقد كشفت الدراسة ما يلي (انظر الجدول (١)):

١) المفرد هو الأكثر شيوعاً ، إذ بلغت نسبته ٨٣,٨٨٪ من الأسماء .

٢) الجمع أقل شيوعاً من المفرد وأكثر من المثنى ، إذ بلغت نسبته ١٥,٩٥٪ من الأسماء .

٣) المثنى هو الأقل شيوعاً إذ بلغت نسبته ٠,١٧٪ من الأسماء .

المصدر :

تراوح عدد المصادر في العينة الواحدة بين صفر و (١١) . وكان مجموعها في كل العينات هو (١٠٤) ومتوسطها في العينة الواحدة هو (٥) . ونسبة المصادر إلى الكلمات هي ١٠,٤٪ ونسبتها إلى الأسماء هي ١٧,٨٤٪ وإلى المشتقات هي ٤٢,٢٨٪ .

الجدول (١) : الأسماء في حالة الجمع والتثنية والإفراد

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار في جميع العينات	المتوسط في العينة	٪ من جميع المفردات	٪ من الأسماء
الاسم	٢١	٣٤	٥٨٣	٢٩	٥٨,٣	—
جمع	—	١٥	٩٣	٥	٩,٣	١٥,٩٥
مثنى	—	١	١	٠,٠٥	٠,١	٠,١٧
مفرد	١٤	٣٢	٤٨٩	٢٤	٤٨,٩	٨٣,٨٨

اسم المرة :

تتراوح عدد أسماء المرة في العينة الواحدة بين صفر و (٢) . وكان مجموعها في كل العينات هو (١٢) ومتوسطها في العينة هو (٠,٦).وكانت نسبتها إلى الكلمات هي ١,٢٪ وإلى الأسماء هي ٢,٠٦٪ وإلى المشتقات هي ٤,٨٨٪ .

اسم النوع :

تراوح عدد أسماء النوع في العينة الواحدة بين صفر و (٢) وكان مجموعها في كل العينات هو (٣) ومتوسطها في العينة هو ١٥, ٠ . ونسبتها إلى الكلمات هي ٣, ٠٪ وإلى الأسماء هي ٥١, ٠٪ وإلى المشتقات هي ٢٢, ١٪ .

اسم الفاعل :

يتراوح عدد أسماء الفاعل في العينة الواحدة بين صفر و (٦) وكان مجموعها في كل العينات هو (٤٣) ومتوسطها في العينة الواحدة هو (١٥, ٢) . ونسبتها إلى المفردات هي ٣, ٤٪ وإلى الأسماء هي ٣٨, ٧٪ وإلى المشتقات ٤٨, ١٧٪ .

اسم المفعول :

يتراوح عدد أسماء المفعول في العينة الواحدة بين صفر و (٣) بمجموع قدره (١٢) ومتوسط قدره (٦, ٠) . ونسبة اسم المفعول إلى المفردات هي ٢, ١٪ وإلى الأسماء هي ٠٦, ٢٪ وإلى المشتقات هي ٨٨, ٤٪ .

الصفة المشبهة :

يتراوح مدى تكرار[١] الصفة المشبهة بين (٣) و (١٩) بمجموع قدره (١٩) ومتوسط قدره ٩٥, ٠ وكانت النسبة إلى المفردات هي ٩, ١ وإلى الأسماء هي ٢٦, ٣٪ وإلى المشتقات هي ٧٢, ٧٪ .

أفعل التفضيل :

يتراوح مدى أفعل التفضيل بين صفر و (١) والمجموع هو (٥) والمتوسط هو

---

(١) يشير لفظ « مجموع » الى عدد المرات التي تتكرر فيها الصيغة في العينات كلها . ويشير لفظ « متوسط » إلى متوسط أو معدل تكرار الصيغة في العينة الواحدة ويشير لفظ «المدى» أو «المدى التكراري» إلى المسافة بين الحد الأدنى لتكرير الصيغة في العينة الواحدة وإلى الحد الأقصى لذلك التكرار.

(٠,٢٥) . ونسبة أفعل التفضيل إلى المفردات هي ٠,٥٪ وإلى الأسماء هي ٠,٨٦٪ وإلى المشتقات هي ٢,٠٣٪ .

صيغة المبالغة :

لم تظهر في العينات أية صيغة للمبالغة .

اسم المكان :

يتراوح مدى اسم المكان بين صفر و (٣) والمجموع هو (١٣) والمتوسط هو (٠,٦٥) . ونسبة اسم المكان إلى المفردات هي ١,٣٪ وإلى الأسماء هي ٢,٢٣٪ وإلى المشتقات هي ٥,٢٨٪ .

اسم الزمان :

لم يظهر في العينات أي اسم زمان .

اسم الآلة :

لم يظهر في العينات أي اسم آلة .

النسبة :

يتراوح المدى لأسماء النسبة بين صفر و (٥) والمجموع هو (٣٢) والمتوسط هو (١,٦) . ونسبتها إلى المفردات هي ٣,٢٪ وإلى الأسماء هي ٥,٤٩٪ وإلى المشتقات هي ١٣,١٪ .

الاسم المصغر :

يتراوح المدى بين صفر و (١) . المجموع هو (٣) والمتوسط هو (٠,١٥) ونسبة الأسماء المصغرة إلى المفردات هي ٠,٣٪ وإلى الأسماء هي ٠,٥١٪ وإلى المشتقات هي ١,٢٢٪ .

مقارنة بين المشتقات :

لقد كان عدد المشتقات في العينات هو (٢٤٦) من بين (٥٨٣) اسماً تحتويها تلك العينات ، أي أن نسبة المشتقات هي ٤٢,٢٪ من الأسماء .

ويبين الجدول (٢) الحد الأدنى لتكرار الاسم المشتق والحد الأقصى للتكرار كما يبين المجموع الكلي والمتوسط والنسب المئوية المختلفة المتعلقة بكل نوع من الأسماء المشتقة . ولقد جرى ترتيبها في الجدول بشكل تنازلي أي يبتدأ بأكثرها شيوعاً .

الجدول (٢) : الأسماء المشتقة

الاسم المشتق	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من جميع المفردات	٪ من جميع الأسماء	٪ من جميع المشتقات
المصدر	-	١١	١٠٤	٥,٢	١٠,٤	١٧,٨٤	٤٢,٢٨
اسم الفاعل	-	٦	٤٣	٢,١٥	٤,٣	٧,٤٨	١٧,٤٨
النسبة	-	٥	٣٢	١,٦	٣,٢	٥,٤٩	١٣,٠١
الصفة المشبهة	-	٣	١٩	٠,٩٥	١,٩	٣,٢٦	٧,٧٢
اسم المكان	-	٣	١٣	٠,٦٥	١,٣	٢,٢٣	٥,٢٨
اسم المرة	-	٢	١٢	٠,٦	١,٢	٢,٠٦	٤,٨٨
اسم المفعول	-	٣	١٢	٠,٦	١,٢	٢,٠٦	٤,٨٨
أفعل التفضيل	-	١	٥	٠,٢٥	٠,٥	٠,٨٦	٢,٠٣
الاسم المصغر	-	٢	٣	٠,١٥	٠,٣	٠,٥١	١,٢٢
اسم النوع	-	٢	٣	٠,١٥	٠,٣	٠,٥١	١,٢٢
صيغة المبالغة	-	-	-	-	-	-	-
اسم الزمان	-	-	-	-	-	-	-
اسم الآلة	-	-	-	-	-	-	-

من الممكن أن يلاحظ المرء في الجدول (٢) ما يلي :

١) المصدر أكثر المشتقات شيوعاً .

٢) اسم الفاعل أكثر شيوعاً من اسم المفعول .

٣) اسم المكان أكثر شيوعاً من اسم الزمان .

٤) اسم المرة أكثر شيوعاً من اسم النوع .

٥) هناك مشتقات صفرية التكرار وهي صيغة المبالغة واسم الزمان واسم الآلة .

٦) الاسم الأكثر شيوعاً بين المفردات هو أكثر شيوعاً بين الأسماء وهو أكثر شيوعاً بين المشتقات أيضاً (إذا كان مشتقاً) .

الاسم المقصور :

يتراوح مدى الاسم المقصور بين صفر و (٢) . والمجموع هو (٩) والمتوسط هو (٠,٤٥) . ونسبته إلى المفردات هي ٠,٩٪ وإلى الأسماء هي ١,٥٤٪ .

الاسم المنقوص :

يتراوح مداه بين صفر و (١) . والمجموع هو (٣) والمتوسط هو ٠,١٥ ونسبة المنقوص إلى المفردات هي ٠,٣٪ وإلى الأسماء هي ٠,٥١٪ .

الاسم المبني :

يتراوح المدى هنا بين (٣) و (١١) والمجموع الكلي هو (١٤٧) والمتوسط هو (٧,٣٥) . ونسبة الأسماء المبنية إلى المفردات هي ١٤,٧٪ وإلى الأسماء هي ٢٥,٢١٪ .

الاسم المعرب :

يتراوح المدى التكراري للأسماء المعربة بين (١٢) و (٢٨) . المجموع الكلي هو (٤٣٦) والمتوسط هو ٢١,٨ . ونسبة الأسماء المعربة إلى المفردات هي ٤٣,٦٪ وإلى الأسماء هي ٧٤,٧٩٪ .

مقارنة بين المبني والمعرب :

يبين الجدول (٣) أن حوالي ثلاثة أرباع الأسماء معربة ربعها فقط هو مبني .

الجدول (٣): الأسماء المبنية والأسماء المعربة

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من جميع المفردات	٪ من جميع الاسماء
المبني	٣	١١	١٤٧	٧,٣٥	١٤,٧	٢٥,٢١
المعرب	١٢	٢٨	٤٣٦	٢١,٨	٤٣,٦	٧٤,٧٩

الاسم المذكر :

يتراوح مداه بين ١٠-١٨ المجموع الكلي هو (٢٩٣) . والمتوسط هو (١٤,٦٥) . نسبته إلى المفردات هي ٢٦,٣٪ وإلى الأسماء ٥٠,٢٦٪ .

الاسم المؤنث :

يتراوح مدى الاسم المؤنث بين ٤ ـ ١٩ . المجموع الكلي هو (٢٣٧) والمتوسط هو (١١,٨٥) . ونسبته إلى المفردات هي ٢٢,٧٪ وإلى الأسماء هي ٤٠,٦٥٪ .

الاسم المحايد :

يقصد بالاسم المحايد ذلك الاسم الذي لا يحتمل التذكير أو التأنيث أو يستعمل على كلتا الصورتين مثل قبل ، من ، بعد ، إذا ، وغيرها . يتراوح المدى بين صفر و (٧) . المجموع هو (٥٣) والمتوسط هو ٢,٦٥ . ونسبته إلى المفردات هي ٥,٣ وإلى الأسماء هي ٩,٠٩٪ .

مقارنة بين الأسماء المذكـرة والمؤنثة والمحايدة :

يبين الجدول (٤) أن نصف الأسماء هي مذكرة وأن حوالي ٤٠٪ هي مؤنثة وأن حوالي ١٠٪ من الأسماء هي محايدة .

الجدول (٤) : الأسماء المذكرة والمؤنثة والمحايدة

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من جميع المفردات	٪ من جميع الأسماء
الاسم المذكر	١٠	١٨	٢٩٣	١٤,٦٥	٢٩,٣	٥٠,٢٦
الاسم المؤنث	٤	١٩	٢٣٧	١١,٨٥	٢٣,٧	٤٠,٦٥
الاسم المحايد	-	٧	٥٣	٢,٦٥	٥,٣	٩,٠٩

وهكذا يتبين أن :

١) أكثر الأسماء شيوعاً هو الاسم المذكر .

٢) الاسم المؤنث أقل شيوعاً من الاسم المذكر .

٣) أقل الأسماء شيوعاً هو الاسم المحايد .
٤) الجدول يبين تكرار هذه الأسماء ونسبها بطريقة تنازلية .

جمع المذكر السالم :

يتراوح مداه بين صفر و (١) . المجموع الكلي هو (٥) والمتوسط هو (٠,٢٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٥٪ وإلى الأسماء هي ٠,٨٦٪ وإلى الأسماء في حالات الجمع الثلاث هي ٧,٢٥٪ .

جمع المؤنث السالم :

يتراوح مدى جمع المؤنث السالم بين صفر و (٥) . والمجموع الكلي هو (١٣) والمتوسط هو ٠,٦٥ نسبته إلى المفردات هي ١,٣٪ وإلى الأسماء هي ٢,٢٣٪ وإلى الأسماء في حالات الجمع الثلاث هي ١٨,٨٤٪ .

جمع التكسير :

يتراوح مداه بين صفر و (٦) . المجموع الكلي هو (٥١) والمتوسط هو (٢,٥٥) . ونسبته إلى المفردات هي ٥,١٪ وإلى الأسماء هي ٨,٧٥٪ وإلى الأسماء في حالة الجمع الثلاث هي ٧٣,٩١٪ .

مقارنة بين أنواع الجمع المختلفة :

يبين الجدول (٥) ما يلي :

١) جمع التكسير هو أكثر أنواع الجمع شيوعاً .
٢) جمع المذكر السالم هو أقل أنواع الجمع شيوعاً .
٣) جمع المؤنث السالم أكثر شيوعاً من جمع المذكر السالم ولكنه أقل شيوعاً من جمع التكسير .

الجدول (٥) : الأسماء في حالة الجمع

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من جميع المفردات	٪ من جميع الأسماء	٪ من الأسماء[1] في حالات الجمع الثلاث
جمع التكسير	-	٦	٥١	٢,٥٥	٥,١	٨,٧٥	٧٣,٩١
جمع المؤنث السالم	-	٥	١٣	٠,٦٥	١,٣	٢,٢٣	١٨,٨٤
جمع المذكر السالم	-	١	٥	٠,٢٥	٠,٥	٠,٨٦	٧,٢٥

٤) يظهر الجدول (٥) المتغيرات الثلاثة بطريقة تنازلية مبتدئاً بالأكثر شيوعاً .

ويجب أن نلاحظ هنا أن هناك من الاسماء ما هو في حالة الجمع ، غير أنه ليس جمع مذكر سالم أوجمع مؤنث سالم أوجمع تكسير . وعلى سبيل المثال ، واو الجماعة في (ذهبوا) : هذه الواو هي ضمير وهي اسم يدل على الجمع ولكن ليس واحداً من أنواع الجمع الثلاثة التي ذكرت . ولهذا فالأسماء في حالة الجمع هي (٩٣) اسماً في جميع العينات (حسب الجدول (١)) ، ولكن الأسماء في حالات الجمع الثلاث هي (٦٩) فقط .

ضمير المتكلم :

يشمل هذا الضمير هنا المتكلم والمتكلمة في حالات الإفراد والتثنية والجمع . ويتراوح المدى بين صفر و (٦) . المجموع هو (٢٠) والمتوسط هو (١) . نسبته إلى المفردات هي ٢٪ وإلى الأسماء هي ٣,٤٣٪ وإلى الضمائر هي ١٩,٨٪ .

ضمير المخاطب :

يشمل هذا الضمير هنا المذكر والمؤنث في حالات الإفراد والتثنية والجمع . المدى هنا هو بين صفر و (٥) . المجموع هو (٩) والمتوسط هو (٠,٤٥) .

---

(١) يقصد « بحالات الجمع الثلاث » جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير .

والنسبة إلى المفردات هي ٩,٠٪ وإلى الأسماء هي ٥٤,١٪ وإلى الضمائر هي ٨,٩١٪ .

ضمير الغائب :

يشمل هذا الضمير هنا المذكر والمؤنث في حالات الإفراد والتثنية والجمع . المدى هنا هو من ١ ـ ٨ . المجموع هو ٧٢ والمتوسط هو ٣,٦ . والنسبة إلى المفردات هي ٢,٧٪ وإلى الأسماء هي ١٢,٣٥٪ وإلى الضمائر هي ٧١.٢٩٪ .

الضمير المتصل :

المدى هو ١ ـ ٨ . المجموع هو (٩٤) والمتوسط هو (٤,٧) . والنسبة إلى المفردات هي ٤,٩٪ وإلى الأسماء هي ١٦,١٢٪ وإلى الضمائر هي ٩٣,٠٧٪ .

الضمير المنفصل :

المدى هو صفر ـ ٢ . المجموع هو (٧) والمتوسط هو ٠,٣٥ . والنسبة إلى المفردات هي ٠,٧٪ وإلى الأسماء هي ١,٢٪ وإلى الضمائر هي ٦,٩٣٪ .

ضمير الشأن :

لم يظهر في العينات موضع الدراسة .

ضمير العماد :

المدى هو صفر ـ ٢ . المجموع هو (٥) والمتوسط هو (٠,٢٥) . النسبة إلى المفردات هي ٠,٥٪ وإلى الأسماء هي ٠,٨٦٪ .

مقارنة بين الضمائر :

من الممكن أن يلاحظ المرء في الجدول (٦) ما يلي :

١) ضمير الغائب أكثر شيوعاً من ضمير المتكلم وضمير المخاطب .
٢) ضمير المتكلم أكثر شيوعاً من ضمير المخاطب .
٣) ضمير المخاطب أقل شيوعاً من ضميري المتكلم والغائب .
٤) الأكثرية الساحقة من الضمائر متصلة .

الجدول (٦) : الضمائر

نوع الضمير	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من الضمائر
ضمير الغائب	١	٨	٧٢	٣,٦	٧,٢	١٢,٣٥	٧١.٢٩
ضمير المتكلم	-	٦	٢٠	١,٠	٢,٠	٣,٤٣	١٩,٨٠
ضمير المخاطب	-	٥	٩	٠,٤٥	٠,٩	١,٥٤	٨,٩١
الضمير المتصل	١	٨	٩٤	٤,٧	٩,٤	١٦,١٢	٩٣,٠٧
الضمير المنفصل	-	٢	٧	٠,٣٥	٠,٧	١,٢	٦,٩٣
ضمير العماد	-	٢	٥	٠,٢٥	٠,٥	٠,٨٦	٤,٩٥
ضمير الشأن	-	-	-	-	-	-	-

٥) الضمائر المنفصلة تمثل نسبة ضئيلة من الضمائر .
٦) النسبة بين الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة هي تقريباً ١٣ : ١ .
٧) ضمير الشأن لا وجود له في العينات .
٨) ضمير العماد يمثل ٥٪ من الضمائر .
٩) يبلغ مجموع الضمائر (١٠١) وهي تساوي ١٧,٣٢٪ من الأسماء .
١٠) نسبة الضمائر إلى الأسماء هي ١ : ٥,٧٧ أي يوجد ضمير واحد بين كل ستة أسماء تقريباً .

الاسم الموصول :

يتراوح مداه بين صفر و(٣) . المجموع الكلي (أي عدد المرات التي تكرر فيها في جميع العينات) هو (١٧) والمتوسط (أي حاصل قسمة المجموع الكلي على عدد العينات) هو (٠,٨٥) . نسبته إلى المفردات هي ١,٧٪ وإلى الأسماء هي ٢,٩٢٪ .

اسم الاشارة :

مداه يقع بين صفر و (٢) . المجموع هو (١٠) والمتوسط (٠,٥) . نسبته إلى المفردات هي ١٪ وإلى الأسماء هي ١,٧٪ .

الفاعل :

الإشارة هنا إلى الفاعل الظاهر دون الفاعل المستتر . المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٣٧) والمتوسط هو (١,٨٥) . نسبته إلى المفردات هي ٣,٧٪ وإلى الأسماء هي ٦,٣٥٪ وإلى المرفوعات هي ٣٧,٧٦٪ .

نائب الفاعل :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (٣) والمتوسط هو (٠,١٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٣٪ وإلى الأسماء هي ٠,٥١٪ وإلى المرفوعات هي ٣,٠٦٪ .

المبتدأ :

المدى هو صفر ـ ٦ . المجموع هو (١٨) والمتوسط هو (٠,٩) . نسبته إلى المفردات هي ١,٨٪ وإلى الأسماء هي ٣,٠٩٪ وإلى المرفوعات هي ١٨,٣٧٪ .

خبر المبتدأ :

الإشارة هنا إلى الخبر المفرد دون الجملة أو شبه الجملة . المدى هو صفر ـ ٢ . المجموع هو (٥) والمتوسط هو (٠,٢٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٥٪ وإلى الأسماء هي ٠,٨٦٪ وإلى المرفوعات هي ٥,١٪ .

مقارنة بين المرفوعات :

عند فحص الجدول (٧) ، من الممكن ملاحظة ما يلي :

١) الجدول هنا لا يظهر جميع المرفوعات .
٢) الفاعل أكثر شيوعاً من نائب الفاعل والنسبة تكاد تكون ١٢ : ١ .
٣) الفاعل أكثر المرفوعات شيوعاً .
٤) نائب الفاعل أقل المرفوعات شيوعاً .

الجدول (٧) : المرفوعات

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من المرفوعات
الفاعل	-	٥	٣٧	١,٨٥	٣,٧	٦,٣٥	٣٧,٧٦
نائب الفاعل	-	١	٣	٠,١٥	٠,٣	٠,٥١	٣,٠٦
مبتدأ	-	٦	١٨	٠,٩	١,٨	٣,٠٩	١٨,٣٧
خبر المبتدأ	-	٢	٥	٠,٢٥	٠,٥	٠,٨٦	٠.١٠

٥) من كل (١٨) مبتدأ ، خمسة منها فقط لها خبر مفرد .

٦) خبر المبتدأ في معظم الحالات شبه جملة أو جملة .

٧) ٢٧,٧٨٪ من المبتدآت لها خبر مفرد .

٨) ٧٢,٢٢٪ من المبتدآت لها خبر على شكل جملة أو شبه جملة .

المفعول المطلق :

مداه هو صفر - ١ . المجموع هو (١) والمتوسط هو ٠,٠٥ . نسبته إلى المفردات (أي إلى الألف كلمة في العينات) هي ٠,١٪ وإلى الأسماء هي ٠,١٧٪ وإلى المنصوبات هي ٠,٩٤٪ .

نائب المفعول المطلق :

مداه هو صفر - ١ . المجموع هو (٣) والمتوسط هو (٠,١٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٠٣٪ وإلى الأسماء هي ٠,٥١٪ وإلى المنصوبات ٢,٨٣٪ .

المفعول به لعامل مذكر :

المدى هو صفر - ٥ . المجموع هو (٢٨) والمتوسط هو (١,٤) . نسبته إلى المفردات هي ٢,٨٪ وإلى الأسماء هي ٤,٨٪ وإلى المنصوبات ٢٦,٤٢٪ .

المفعول به المنصوب على التحذير :

لم يظهر في العينات أي مفعول به لعامل محذوف من المفاعيل الأربعة المذكورة هنا .

المفعول به المنصوب على الإغراء :

لم يظهر في العينات .

المفعول به على الاستغاثة :

لم يظهر في العينات .

المفعول لأجله :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (٢) والمتوسط هو (١ , ٠) . نسبته إلى المفردات هي ٢ , ٠٪ وإلى الأسماء هي ٣٤ , ٠٪ و إلى المنصوبات ٨٩ , ١٪ .

ظرف الزمان :

المدى هو صفر ـ ٣ . المجموع هو (١٥) والمتوسط هو (٧٥ , ٠) . نسبته إلى المفردات هي ٥ , ١٪ وإلى الأسماء هي ٥٧ , ٢٪ وإلى المنصوبات هي ١٥ , ١٤٪ .

ظرف المكان :

المدى هو صفر ـ ٣ . المجموع هو (٧) والمتوسط هو (٣٥ , ٠) . نسبته إلى المفردات هي ٧ , ٠٪ وإلى الأسماء هي ٢ , ١٪ وإلى المنصوبات هي ٦ , ٦٪ .

المفعول معه :

لم يظهر في العينات .

الحال :

الإشارة هنا إلى الحال المفرد دون الحال الجملة . المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (٥) والمتوسط هو (٢٥ , ٠). نسبته إلى المفردات هي ٥ , ٠٪ وإلى الأسماء هي ٨٦ , ٠ وإلى المنصوبات هي ٧٢ , ٤٪ .

التمييز :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (١) والمتوسط (٠٥ , ٠) . نسبته إلى

المفردات هي ١ , ٠٪ وإلى الأسماء هي ١٧ , ٠٪ وإلى المنصوبات هي ٩٤ ,٪ .

مقارنة بين المنصوبات :

عند تفحص الجدول (٨) ، يلاحظ المرء ما يلي :

١) المنصوبات مرتبة في الجدول ترتيباً تنازلياً حسب درجة تكرارها .
٢) المفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات المذكورة شيوعاً .
٣) ظرف الزمان أكثر شيوعاً من ظرف المكان .
٤) نائب المفعول المطلق أكثر شيوعاً من ظرف المكان .
٥) التمييز والمفعول المطلق نادرا الاستعمال .
٦) المفعول معه لا وجود له في العينات المحللة .
٧) لم يظهر في العينات أي مفعول به منصوب بعامل محذوف من مثل الإغراء أو التحذير أو الاختصاص أو الاستغاثة .
٨) لا تظهر في الجدول جميع المنصوبات .

الجدول (٨) : المنصوبات

نوع المنصوب	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من المنصوبات
المفعول به لعامل مذكور	-	٥	٢٨	١,٤	٢,٨	٤,٨	٢٦,٤٢
ظرف الزمان	-	٣	١٥	٠,٧٥	١,٥	٢,٥٧	١٤,١٥
ظرف المكان	-	٣	٧	٠,٣٥	٠,٧	١,٢٠	٦,٦٠
الحال	-	١	٥	٠,٢٥	٠,٥	٠,٨٦	٤,٧٢
نائب المفعول المطلق	-	-	١	٣	٠,١٥	٠,٣	٠,٥١
المفعول لأجله	-	١	٢	٠,١	٠,٢	٠,٣٤	١,٨٩
المفعول المطلق	-	١	١	٠,٥	٠,١	٠,١٧	٠,٩٤
التمييز	-	١	١	٠,٠٥	٠,١	٠,١٧	٠,٩٤
التحذير	-	-	-	-	-	-	-
الإغراء	-	-	-	-	-	-	-
الاختصاص	-	-	-	-	-	-	-
الاستغاثة	-	-	-	-	-	-	-
المفعول معه	-	-	-	-	-	-	-

المضاف اليه :

مداه هو٣ ـ ١٢ . ومجموعه في كل العينات هو(١٣٤) والمتوسط في العينة الواحدة هو (٦,٧) . نسبته إلى المفردات هي ١٣,٤٪ وإلى الأسماء هي ٢٢,٩٨٪ وإلى المجرورات هي ٣٥,٣٦٪ .

المرفوعات :

الإشارة هنا إلى كل اسم مرفوع أو في محل رفع . يتراوح المدى بين صفر ـ ١٢ . المجموع (٩٨) والمتوسط هو (٤,٩) . نسبتها إلى المفردات ٩,٨٪ وإلى الأسماء هي ١٦,٨١٪ .

المنصوبات :

المنصوبات هي كل اسم منصوب أو في محل نصب . المدى هو ٢ ـ ١٢ . المجموع هو (١٠٦) والمتوسط هو (٥,٣) . نسبتها إلى المفردات هي ١٠,٦٪ وإلى الأسماء هي ١٨,١٨٪ .

المجرورات :

المجرورات هي كل اسم مجرور أو في محل جر . المدى هو ٧ ـ ٢٨ . المجموع هو (٣٧٩) والمتوسط هو (١٨,٩٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٣٧,٩٪ وإلى الأسماء هي ٦٥,٠١٪ .

مقارنة بين المرفوعات والمنصوبات والمجرورات :

عند النظر في الجدول (٩) ، من الممكن ملاحظة ما يلي :

١) المجرورات هي أكثر الأسماء شيوعاً .
٢) المرفوعات هي أقل الأسماء شيوعاً .

الجدول (٩) : المرفوعات والمنصوبات والمجرورات

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأسماء
المجرورات	٧	٢٨	٣٧٩	١٨,٩٥	٣٧,٩٠	٦٥,٠١
المنصوبات	٢	١٢	١٠٦	٥,٣	١٠,٦	١٨,١٨
المرفوعات	-	١٢	٩٨	٤,٩	٩,٨	١٦,٨١

٣) إن ثلثي الأسماء تقريباً هي من المجرورات .
٤) تكاد المرفوعات تتساوى مع المنصوبات من حيث التكرار .
٥) يشكل المضاف إليه ثلث المجرورات تقريباً .

الاسم المرخم :

لم يظهر في العينات موضع التحليل .

المنادى :

مدى المنادى هو ٠ ـ ١ . المجموع هو (٢) والمتوسط هو (١,٠) . نسبته إلى المفردات هي ٢,٠٪ وإلى الأسماء هي ٣٤,٠٪ .

الأسماء الخمسة :

لم تظهر في العينات .

العلم :

المدى هو صفر ـ ٧ . المجموع هو (٢١) والمتوسط هو (١,٠٥) . نسبته إلى المفردات هي ٢,١٪ وإلى الأسماء هي ٣,٦٪ .

الاسم النكرة :

المدى هنا هو ٢ ـ ٩ . والمجموع هو (١٤٧) والمتوسط هو (٧,٣٥) . نسبته إلى المفردات هي ١٤,٧٪ وإلى الأسماء هي ٢٥,٢١٪ .

النكرة المضاف إلى معرفة :

المدى هو ٢ ـ ١١ . المجموع هو (٩٩) والمتوسط هو (٤,٩٥) . نسبته إلى المفردات هي ٩,٩٪ وإلى الأسماء هي ١٦,٩٨٪ .

الاسم المعرّف بأل :

الإشارة هنا إلى الاسم الذي كانت (أل) سببا في تعريفه . المدى هو ٣ ـ ١٧ . المجموع هو (١٨٨) والمتوسط هو (٩,٤) . نسبته إلى المفردات هي ١٨,٨٪ وإلى الأسماء هي ٣٢,٢٥٪ .

مقارنة بين المعارف والنكرات :

عند تفحص الجدول (١٠) ، يلاحظ المرء ما يلي :

١) المعارف تساوي ٧٤,٧٩٪ من الأسماء .
٢) ثلاثة أرباع الأسماء تقريباً هي معارف .
٣) النكرات تساوي ربع الأسماء تقريباً أي (٢٥,٢١٪) .

٤) الأسماء المعرفة بأل تعادل ثلث الأسماء تقريباً .
٥) يبين الجدول أنواع المعارف الستة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب شيوعها .
٦) أكثر المعارف شيوعاً هي الأسماء المعرّفة بأل .
٧) أقل المعارف شيوعاً هي أسماء الإشارة .
٨) تأتي الضمائر في المرتبة الثانية بين المعارف من حيث الشيوع .

البدل :

المدى هنا هو صفر ـ ٣ . المجموع هو (١٤) والمتوسط هو (٠,٧) . نسبته إلى المفردات هي ١,٤٪ وإلى الأسماء هي ٢,٤٪ وإلى التوابع ١١٥٧٪ .

الجدول (١٠) : المعارف والنكرات

	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الاسماء
المعرّف بأل	٣	١٧	١٨٨	٩,٤	١٨,٨	٣٢,٢٥
الضمير	١	١٠	١٠١	٥,٠٥	١٠,١	١٧,٣٢
المضاف الى معرفة	٢	١١	٩٩	٤,٩٥	٩,٩	١٦,٩٨
العلم	-	٧	٢١	١,٠٥	٢,١	٣,٦٠
الاسم الموصول	-	٣	١٧	٠,٨٥	١,٧	٢,٩٢
اسم الإشارة	-	٢	١٠	٠,٥	١,٠	١,٧
النكرة	٢	٩	١٤٧	٧,٣٥	١٤,٧	٢٥,٢١

التوكيد :

الإشارة هنا إلى التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي معاً . المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (١) والمتوسط هو (٠,٠٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,١٪ وإلى الأسماء هي ٠,١٧٪ وإلى التوابع هي ٠,٨٣٪ .

النعت :

الإشارة هنا إلى النعت المفرد دون الجمل أو أشباهها . المدى هو صفر ـ ٧ . المجموع هو (٦٨) والمتوسط هو (٣,٤) . نسبته إلى المفردات ٦,٨٪ وإلى الأسماء ١١,٦٦٪ وإلى التوابع ٥٦,٢٠٪ .

المعطوف :

المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٣٨) والمتوسط هو (١,٩) . نسبته إلى المفردات هي ٣,٨٪ وإلى الأسماء هي ٦,٥٢٪ وإلى التوابع هي ٣١,٤٠٪ .

مقارنة بين التوابع :

عند فحص الجدول (١١) ، من الممكن أن نتبين ما يلي :

١) الجدول مرتب ترتيباً تنازلياً حسب درجات الشيوع .
٢) أكثر التوابع شيوعاً هو النعت .

الجدول (١١) : التوابع

نوع التابع	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من التوابع
النعت	-	٧	٦٨	٣,٤	٦,٨	١١,٦٦	٥٦,٢٠
المعطوف	-	٥	٣٨	١,٩	٣,٨	٦,٥٢	٣١,٤٠
البدل	-	٣	١٤	٠,٧	١,٤	٢,٤٠	١١,٥٧
التوكيد	-	١	١	٠,٠٥	٠,١	٠,١٧	٠,٨٣
التوابع	-	١٦	١٢١	٦,٠٥	١٢,١	٢٠,٧٥	١٠٠,٠٠

٣) أقل التوابع شيوعاً هو التوكيد .
٤) أكثر من نصف التوابع هي نعوت .
٥) المعطوف هو ثلث التوابع تقريباً .

٦) التكرار الكلي للتوابع هو (١٢١) .
٧) نسبة التوابع إلى الأسماء هي ٢٠,٧٥٪ أي حوالي خمس الأسماء .

الأفعــال

لقد بلغ عدد الأفعال في العينات جميعاً (١٠١) فعلاً أي بنسبة ١٠,١٪ من المفردات . وكان عدد الأفعال يتراوح بين (١) و (٩) والمتوسط هو ٥,٠٥ .

الفعل الناقص :

المدى هو صفر ـ ٣ . المجموع هو (١٢) والمتوسط هو ((٠,٦) . نسبته إلى المفردات هي ١,٢٪ وإلى الأفعال هي ١١,٨٨٪ .

الفعل التام :

المدى هو ١ ـ ٨ . المجموع هو (٨٩) والمتوسط هو (٤,٤٥) . نسبته إلى المفردات هي ٨,٩٪ وإلى الأفعال ٨٨,١٢٪ .

مقارنة بين الأفعال التامة والناقصة :

الجدول (١٢) يبين ما يلي :

١) الأفعال مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة شيوعها .

الجدول (١٢) : الأفعال التامة والناقصة

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال
الفعل التام	١	٨	٨٩	٤,٤٥	٨,٩	٨٨,١٢
الفعل الناقص	-	٣	١٢	٠,٦	١,٢	١١,٨٨

٢) الفعل التام أكثر شيوعاً من الفعل الناقص.
٣) نسبة الأفعال التامة إلى الأفعال الناقصة في الاستعمال كنسبة ٧:١ تقريباً .

اسم الفعل :

لم يظهر في العينات أي من أسماء الأفعال .

الفعل الماضي :

المدى هو صفر ـ ٦ . المجموع هو (٣٩) والمتوسط هو (١,٩٥) . نسبته إلى المفردات هي ٣,٩٪ وإلى الأفعال ٣٨,٦١٪ .

الفعل المضارع :

المدى هو صفر ـ ٩ . المجموع هو (٦٢) والمتوسط هو (٣,١) . نسبته إلى المفردات هي ٦,٢٪ وإلى الأفعال هي ٦١,٣٩٪ .

فعل الأمر :

لم يظهر في العينات .

مقارنة بين الأفعال الماضية والمضارعة والأمر :

في الجدول (١٣) ، نلاحظ ما يلي :

١) الفعل المضارع أكثر الأفعال شيوعاً ثم يليه الفعل الماضي .
٢) فعل الأمر أقل الأفعال شيوعاً .
٣) تصل نسبة الفعل المضارع إلى ٦١٪ من الأفعال تقريباً .
٤) الجدول مرتب ترتيباً تنازلياً حسب درجة الشيوع .

الجدول (١٣) : الأفعال الماضية والمضارعة والأمر

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الاسماء
الفعل المضارع	-	٩	٦٢	٣,١	٦,٢	٦١,٣٩
الفعل الماضي	-	٦	٣٩	١,٩٥	٣,٩	٣٨,٦١
فعل الأمر	-	-	-	-	-	-

الفعل الثلاثي المجرد :

المدى هو صفر ـ ٦ . المجموع هو (٥٩) والمتوسط هو (٢,٩٥) . نسبته إلى المفردات هي ٥,٩٪ وإلى الأفعال هي ٥٨,٤٢٪ .

الفعل الثلاثي المزيد :

المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٤٢) والمتوسط هو (٢,١) . نسبته إلى المفردات هي ٤,٢٪ وإلى الأفعال هي ٤١,٥٨٪ .

الفعل الرباعي المجرد :

لم يظهر في العينات .

الفعل الرباعي المزيد :

لم يظهر في العينات .

مقارنة بين الأفعال من حيث عدد حروفها :

في الجدول (١٤) ، نلاحظ ما يلي :

١) الأفعال مرتبة في الجدول ترتيباً تنازلياً حسب درجة شيوعها .
٢) الثلاثي المجرد أكثر الافعال شيوعاً .
٣) الرباعي المجرد نادر الاستعمال .

الجدول (١٤) : الأفعال وعدد حروفها

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال
الثلاثي المجرد	-	٦	٥٩	٢,٩٥	٥,٩	٥٨,٤٢
الثلاثي المزيد	-	٥	٤٢	٢,١	٤,٢	٤١,٥٨
الرباعي المجرد	-	-	-	-	-	-
-	-					
الرباعي المزيد	-	-	-	-	-	-

٤) الرباعي المزيد نادر الاستعمال .
٥) النسبة بين الثلاثي المجرد والثلاثي المزيد هي ٣:٢ تقريباً .

الفعل الصحيح :

المدى هو صفر ـ ٧ . المجموع هو (٥٦) والمتوسط هو (٢,٨) . نسبته إلى المفردات هي ٥,٦٪ وإلى الأفعال هي ٥٥,٤٦٪ .

الفعل المعتل :

المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٤٥) والمتوسط هو (٢,٥) . نسبته إلى المفردات هي ٤,٥٪ وإلى الأفعال هي ٤٤,٥٥٪ .

مقارنة بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة :

في الجدول (١٥) ، نلاحظ ما يلي :

١) الجدول مرتب بشكل تنازلي حسب درجة الشيوع .
٢) الفعل الصحيح أكثر شيوعاً من الفعل المعتل .
٣) النسبة بين الصحيح والمعتل كالنسبة بين ٥ : ٤ تقريباً .

الجدول (١٥) : الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال
الفعل الصحيح	-	٧	٥٦	٢,٨	٥,٦	٥٥,٤٦
الفعل المعتل	-	٥	٤٥	٢,٢٥	٤,٥	٤٤,٥٥

الفعل اللازم :

الإشارة هنا إلى الأفعال اللازمة التامة فقط دون الأفعال الناقصة . المدى هو صفر ـ ٦ . المجموع هو (٤٥) والمتوسط هو (٢,٢٥) . نسبته إلى المفردات هي ٤,٥٪ وإلى الأفعال هي ٤٤,٥٥٪ وإلى الأفعال التامة هي ٥٠,٥٦٪ .

الفعل المتعدي :

الإشارة هنا إلى الأفعال التامة دون الناقصة . المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٤٤) والمتوسط هو (٢,٢) . نسبته إلى المفردات هي ٤,٤٪ وإلى الأفعال هي ٤٣,٥٦٪ وإلى الأفعال التامة هي ٤٩,٤٤٪ .

مقارنة بين الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية :

من الممكن أن نلاحظ في الجدول (١٦) ما يلي :

١) تكاد الأفعال اللازمة والأفعال التامة تتساوى في درجة شيوعها .
٢) الأفعال الناقصة لا تدخل ضمن الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية .

الجدول (١٦) : الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال	٪ من الأفعال التامة
الفعل اللازم	-	٦	٤٥	٢,٢٥	٤,٥	٤٤,٥٥	٥٠,٥٦
الفعل المتعدي	-	٥	٤٤	٢,٢٠	٤,٤	٤٣,٥٦	٤٩,٤٤

الفعل المتعدي لمفعول واحد :

المدى هو صفر ـ ٥ . المجموع هو (٣٩) والمتوسط هو (١,٩٥) . نسبته إلى المفردات هي ٣,٩٪ وإلى الأفعال هي ٣٨,٦١٪ وإلى الأفعال المتعدية هي ٨٨,٦٪ .

الفعل المتعدي لمفعولين :

المدى هو صفر ـ ٢ . المجموع هو (٥) والمتوسط هو (٠,٢٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٥٪ وإلى الأفعال هي ٤,٩٥٪ وإلى الأفعال المتعدية هي ١١,٣٦٪ .

الفعل المتعدي لثلاثة مفاعيل :

لم يظهر في العينات .

مقارنة بين الأفعال المتعدية :

نلاحظ في الجدول (١٧) ما يلي :

١) المتعدي لمفعول واحد هو أكثر الأفعال المتعدية شيوعاً .

٢) المتعدي لثلاثة مفاعيل لا وجود له في العينات .

٣) النسبة بين الأفعال المتعدية لمفعولين وتلك المتعدية لمفعولين تكاد تكون ٨ : ١ .

الجدول (١٧) : الأفعال المتعدية

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال	٪ من الأفعال المتعدية
المتعدي لمفعول	-	٥	٣٩	١,٩٥	٣,٩	٣٨,٦١	٨٨,٦٤
المتعدي لمفعولين	-	٢	٥	٠,٢٥	٠,٥	٤,٩٥	١١,٣٦
المتعدي لثلاثة	-	-	-	-	-	-	-

الفعل المبني للمعلوم :

المدى هو صفر - ٨ . المجموع هو (٨٦) والمتوسط هو (٤,٣) . نسبته إلى المفردات هي ٨,٦٪ وإلى الأفعال هي ٨٥,١٥٪ وإلى الأفعال التامة هي ٩٦,٦٣٪ .

الفعل المبني للمجهول:

المدى هو صفر - ١ . المجموع هو (٣) والمتوسط هو (٠,١٥) . نسبته إلى المفردات هي ٠,٣٪ وإلى الأفعال هي ٢,٩٧٪ وإلى الأفعال التامة هي ٣,٣٧٪ .

مقارنة بين الأفعال المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول :

في الجدول (١٨) ، نلاحظ ما يلي :

١) الأفعال المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول تتعلق بالأفعال التامة دون الناقصة .

٢) الجدول مرتب بشكل تنازلي حسب درجات الشيوع .
٣) الأفعال المبنية للمعلوم أكثر شيوعاً من الأفعال المبنية للمجهول .

الجدول (١٨) الأفعال المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الأفعال	٪ من الأفعال التامة
المبني للمجهول	١	٨	٨٦	٤,٣	٨,٦	٨٥,١٥	٩٦,٦٣
المبني للمعلوم	-	١	٣	٠,١٥	٠,٣	٢,٩٧	٣,٣٧

٤) النسبة بين الأفعال المبنية للمعلوم والأفعال المبنية للمجهول هي **٢٩ : ١** تقريباً .

الفعل المؤكد بنون التوكيد :

لم تظهر في العينات أفعال مؤكدة بنون التوكيد .

أفعال المدح (نعم وحبذا) :

لم يرد لهذين الفعلين ذكر في العينات موضع الدراسة .

أفعال الذم (بئس وساء) :

لم يرد لها ذكر في العينات .

كان وأخواتها :

المدى هو صفر - ٣ . المجموع هو (١٢) والمتوسط هو (٠,٦)،نسبتها إلى المفردات هي ١,٢٪ وإلى الأفعال هي ١١,٨٨٪ .

كاد وأخواتها :

لم تظهر في العينات .

الفعل ذو الفاعل الظاهر :

الإشارة هنا تشمل ايضاً الفعل ذا نائب الفاعل الظاهر . المدى هو صفر ـ ٧. المجموع هو (٤٣) والمتوسط هو (٢,١٥) . نسبته إلى المفردات هي ٤,٣٪ وإلى الأفعال هي ٤٢,٥٧٪ وإلى الأفعال التامة هي ٤٨,٣١٪ .

الفعل ذو الفاعل المستتر :

تشمل الإشارة هنا الأفعال ذات نائب الفاعل المستتر أيضاً . المدى هو صفر ـ ٥ . والمجموع هو (٤٦) والمتوسط هو (٢,٣).نسبته إلى المفردات هي ٤,٦٪ وإلى الافعال هي ٤٥,٥٤٪ وإلى الأفعال التامة هي ٥١,٦٩٪ .

مقارنة بين الأفعال ذات الفاعل الظاهر وذات الفاعل المستتر :

في الجدول (١٩) نلاحظ ما يلي :

١) الأفعـال ذات الفاعل الظاهر او المستتر تتعلق بالأفعـال التامة فقط .

٢) الأفعـال ذات الفاعل المستتر أكثر شيوعاً بدرجة قليلة من الأفعال ذات الفاعل الظاهر .

٣) الجدول مرتب بشكل تنازلي حسب درجات الشيوع .

الجدول (١٩) : الأفعال والفاعل الظاهر والمستتر

نوع الفعل	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات التامة	٪ من الأفعال	٪ من الافعال التامة
ذو فاعل مستتر	-	٥	٤٦	٢,٣	٤,٦	٤٥,٥٤	٥١,٦٩
ذو فاعل ظاهر	-	٧	٤٣,٣	٢,١٥	٤,٣	٤٢,٥٧	٤٨,٣١

الحـروف

يبلغ مدى الحروف ١٣ ـ ٢٠ حرفاً في العينة الواحدة . المجموع الكلي

للحروف في العينات هو (٣١٦) بمتوسط قدره (١٥,٨) في العينة الواحدة ونسبة الحروف إلى المفردات هي ٣١,٦٪ أي الثلث تقريباً .

حروف الجر :

المدى هو ٣ - ١٠ . المجموع هو (١٣٧) والمتوسط هو (٦,٨٥) . نسبتها إلى المفردات هي ١٣,٧٪ وإلى الحروف هي ٤٣,٣٥٪ .

حروف القسم :

لم تظهر في العينات .

حروف العطف :

المدى هو ٣ - ٩ . المجموع هو (٩٩) والمتوسط هو (٤,٩٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٩,٩٪ وإلى الحروف ٣١,٣٣ ٪ .

حروف الجزم :

لم تظهر في العينات .

حروف نصب الفعل المضارع :

المدى هو صفر - ٣ . المجموع هو (٩) والمتوسط هو (٠,٤٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٠,٩٪ وإلى الحروف هي ٢,٨٥٪ .

حروف الزيادة :

لم تظهر في العينات .

حروف التنبيه والتحضيض :

لم تظهر في العينات .

حروف الاستفهام :

المدى هو صفر- ١ . المجموع هو (٢) والمتوسط هو (٠,١).نسبتها إلى المفردات ٠,٢٪ وإلى الحروف هي ٠,٦٣٪ .

إنّ وأخواتها :

المدى هو صفر ـ ٣ . المجموع (٢٣) والمتوسط هو (١,١٥). نسبتها إلى المفردات هي (٢,٣٪ وإلى الحروف (٧,٢٨) .

لا النافية للجنس :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (١) والمتوسط هو (٠,٠٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٠,١٪ وإلى الحروف ٠,٣٢٪ .

تاء التأنيث :

الإشارة هنا إلى التاء الداخلة على الفعل الماضي . المدى هو صفر ـ ١ . المجموع (٦) والمتوسط هو (٠,٣) . نسبتها إلى المفردات هي ٠,٦٪ وإلى الحروف هي ١,٩٪ .

قد :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (٧) والمتوسط هو (٠,٣٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٠,٧٪ وإلى الحروف ٢,٢٢٪ .

مقارنة درجات شيوع الحروف :

في الجدول (٢٠) ، نلاحظ ما يلي :

١) الجدول مرتب بشكل تنازلي حسب درجات الشيوع .

٢) الجدول لا يشمل جميع أنواع الحروف، غير أنه يتناول أبرزها أي حوالي ٩٠٪ من عدد الحروف الموجودة في العينات .

٣) حروف الجر هي أكثر الحروف شيوعاً ثم تتبعها حروف العطف.

٤) في كل سبع كلمات نستعملها ، يوجد حرف جر واحد تقريباً .

٥) في كل عشر كلمات نستعملها يوجد حرف عطف واحد تقريباً .

٦) لقد تواردت حروف الجر وحروف العطف في كل عينة تمَّ تحليلها .

٧) هناك حروف لم تظهر في العينات مثل حروف القسم والجزم والزيادة والتنبيه والتحضيض.

الجدول (٢٠) : الحروف

الحرف	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في العينة	٪ من المفردات	٪ من الحروف
حروف الجر	٣	١٠	١٣٧	٦,٨٥	١٣,٧	٤٣,٣٥
حروف العطف	٣	٩	٩٩	٤,٩٥	٩,٩	٣١,٣٣
إن وأخواتها	-	٣	٢٣	١,١٥	٢,٣	٧,٢٨
حروف نصب المضارع	-	٣	٩	٠,٤٥	٠,٩	٢,٨٥
قد	-	١	٧	٠,٣٥	٠,٧	٢,٢٢
تاء التأنيث	-	١	٦	٠,٣٠	٠,٦	١,٩٠
حروف الاستفهام	-	١	٢	٠,١	٠,٢	٠,٦٣
لا النافية للجنس	-	١	١	٠,٠٥	٠,١	٠,٣٢
حروف القسم	-	-	-	-	-	-
حروف الجزم	-	-	-	-	-	-
حروف الزيادة	-	-	-	-	-	-
حروف التنبيه والتحضيض	-	-	-	-	-	-

الأدوات

الأدوات قد تكون حروفاً وقد تكون أسماء :

أدوات الاستثناء :

لم تظهر في العينات .

أدوات الاستفهام :

المدى هو صفر - ٢ . المجموع هو (٣) والمتوسط هو (٠,١٥) . نسبتها إلى المفردات هي ٠,٣٪ منها حرفان واسم واحد .

أدوات الشرط :

المدى هو صفر ـ ١ . المجموع هو (١) والمتوسط هو(٥, ٠). نسبتها إلى المفردات هي ١, ٠٪ .

الجمـل

لقد بلغ عدد الجمل في العينات كلها (١٤٤) جملة بمدى قدره ٢ـ ١١ جملة في العينة الواحدة ومتوسط قدره (٧, ٢) جملة في العينة .

الجملة الفعلية :

المدى هو ١ـ ٨ . والمجموع هو (٨٩) والمتوسط هو (٤٥, ٤).نسبتها إلى الجمل هي ٦١,٨١٪ .

الجملة الاسمية :

المدى هو صفر ـ ٦ . المجموع هو (٥٥) والمتوسط هو (٢,٧٥) . نسبتها إلى الجمل هي ٣٨,١٩٪ .

الجملة الاستفهامية :

المدى هو صفر ـ ٢ . المجموع هو (٢) والمتوسط هو (١, ٠).نسبتها إلى الجمل هي ١,٣٩٪ .

الجملة التعجبية :

لم تظهر في العينات .

الجملة التي لها محل من الإعراب :

المدى هو ١ـ ٧ . المجموع هو (٦٨) والمتوسط هو (٤, ٣) . نسبتها إلى الجمل هي ٥٢,٧٨٪ .

الجملة الرئيسية :

الإشارة هنا إلى الجملة التي ليست جزءاً من جملة أخرى . المدى هو ١ـ

٤ . المجموع هو (٥١) والمتوسط هو (٢,٥٥) . نسبتها إلى الجمل هي ٣٥,٤٢٪ .

الجملة غير الرئيسية :

الإشارة هنا إلى الجملة التي هي جزء من جملة أخرى . المدى هو ١ـ ٨ . والمجموع هو (٩٣) والمتوسط هو (٤,٦٥) . نسبتها إلى الجمل هي ٦٤,٥٨٪ .

مقارنة بين أنواع الجمل :

في الجدول (٢١) ، نلاحظ ما يلي :

١) الجملة الفعلية أكثر شيوعاً من الجملة الاسمية .
٢) النسبة بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية كالنسبة بين ٨ : ٥ .
٣) الجملة الاستفهامية أكثر شيوعاً من الجملة التعجبية .
٤) الجملة التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً بدرجة قليلة من الجملة التي لها محل من الإعراب .
٥) نسبة الجمل التي لا محل لها إلى الجمل التي لها محل كالنسبة بين ١١ : ١٠ .
٦) الجملة غير الرئيسية (أي التابعة) أكثر شيوعاً من الجملة الرئيسية .
٧) النسبة بين الجملة غير الرئيسية والجملة الرئيسية كالنسبة بين ٩ : ٥ .

الجدول (٢١) : أنواع الجمل

نوع الجملة	الحد الأدنى في العينة	الحد الأقصى في العينة	التكرار الكلي	المتوسط في المفردات	٪ من الجمل
الجملة الفعلية	١	٨	٨٩	٤,٤٥	٦١,٨١
الجملة الاسمية	-	٦	٥٥	٢,٧٥	٣٨,١٩
الجملة الاستفهامية	-	٢	٢	٠,١	١,٣٩
الجملة التعجبية	-	-	-	-	-
الجملة التي لا محل لها من الإعراب	٢	٧	٧٦	٣,٨	٥٢,٧٨
الجملة التي لها محل	١	٧	٦٨	٣,٤	٤٧,٢٢
الجملة غير الرئيسة	١	٨	٩٣	٤,٦٥	٦٤,٥٨
الجملة الرئيسة	١	٤	٥١	٢,٥٥	٣٥,٤٢

الجوانب التطبيقية

من الممكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة على النحو التالي :

١) يستطيع علماء اللغة العربية إيراد بعض الإحصاءات ودرجات الشيوع أثناء تدريسهم لصيغ المفردات ووظائفها عند معالجتهم لمواضيع الصرف والنحو في اللغة العربية .

٢) تلقي هذه الدراسة ضوءاً على طبيعة اللغة العربية الفصحى المستعملة في الكتابة الحديثة .

٣) من الممكن إجراء دراسة مماثلة لتحليل اللغة المكتوبة في العصر الأموي مثلاً ومقارنة نتائج التحليلين لمعرفة اتجاهات الاستعمال اللغوي .

٤) من الممكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وأمثالها من الدراسات في تخطيط مناهج قواعد اللغة العربية للصفوف المدرسية المختلفة بحيث تركز القواعد على الصيغ الأكثر شيوعاً في مراحل الدراسة الأولى وعلى الصيغ النادرة في المراحل المدرسية المتقدمة .

٥) من الممكن الاستفادة من هذه الدراسة في تدريب مدرسي اللغة العربية قبل

الخدمة وأثناءها عن طريق لفت أنظارهم إلى الصيغ الشائعة ليركزوا عليها أثناء تدريسهم القراءة والكتابة لطلابهم .

٦) تساعد هذه الدراسة في التنبؤ بأكثر الصيغ والوظائف التي يخطئ فيها التلاميذ عندما يقرأون أو يكتبون وهذا يتطلب الاستعداد المسبق لمواجهة تلك الأخطاء .

الخلاصة :

من الممكن تلخيص نتائج تحليل العينات بواسطة الجدول (٢٢) الذي يبين النسب المئوية لتكرار المفردات والجمل بأنواعها المختلفة . وتوجد داخل الجدول خطوط أفقية يقصد بها الدلالة على أن الانواع المحصورة بين خطين تنتمي إلى وحدة واحدة .[١]

---

(١) نشر هذا البحث في مجلة دراسات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الرياض ، العدد الثاني ، السنة الثانية ١٣٩٨ ، ١٩٧٨م .

الجدول (٢٢) : تلخيص نتائج التحليل

الرقم	النوع	٪ من المفردات	٪ من الاسماء	٪ من الأفعال	٪ من الحروف	٪ من الجمل	٪ من متغيرات متنوعة
١	الاسم	٥٨,٣٠					
٢	الفعل	١٠,١٠					
٣	الحرف	٣١,٦٠					
	الأسماء						
٤	المفرد	٤٨,٩	٨٣,٨٨				
٥	المثنى	٠,١	٠,١٧				
٦	الجمع	٩,٣	١٥,٩٥				
٧	المصدر	١٠,٤	١٧,٨٤				٤٢,٢٨٪ من المشتقات
٨	اسم الفاعل	٤,٣	٧,٣٨				١٧,٤٨٪ من المشتقات
٩	النسبة	٣,٢	٥,٤٩				١٣,٠١٪ من المشتقات
١٠	الصفة المشبهة	١,٩	٣,٢٦				٧,٧٢٪ من المشتقات
١١	اسم المكان	١,٣	٢,٢٣				٥,٢٨٪ من المشتقات
١٢	اسم المرة	١,٢	٢,٠٦				٤,٨٨٪ من المشتقات
١٣	اسم المفعول	١,٢	٢,٠٦				٤,٨٨٪ من المشتقات
١٤	أفعل التفضيل	٠,٥	٠,٨٦				٢,٠٣٪ من المشتقات
١٥	المصغر	٠,٣	٠,٥١				١,٢٢٪ من المشتقات
١٦	اسم النوع	٠,٣	٠,٥١				,٢٢٪ من المشتقات
١٧	اسم الزمان	-	-				-
١٨	اسم الآلة	-	-				-
١٩	صيغة المبالغة	-	-				-
٢٠	المعرب	٤٣,٦	٧٤,٧٩				
٢١	المبني	١٤,٧	٢٥,٢١				
٢٢	الاسم المذكر	٢٩,٣	٥٠,٢٦				
٢٣	الاسم المؤنث	٢٣,٧	٤٠,٦٥				
٢٤	الاسم المحايد	٥,٣	٩,٠٩				
٢٥	جمع التكسير	٥,١	٨,٧٥				٧٣,٩١٪ من الجمع
٢٦	جمع المؤنث السالم	١,٣	٢,٢٣				١٨,٨٤٪ من الجمع
٢٧	جمع المذكر السالم	٠,٥	٠,٨٦				٧,٢٥٪ من الجمع

الرقم	النوع	٪من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من الأفعال	٪ من الحروف	٪ من الجمل	٪ من متغيرات متنوعة
٢٨	ضمير الغائب	٧,٢	١٢,٣٥				٧١,٢٩٪ من الضمائر
٢٩	ضمير المتكلم	٢,٠	٣,٤٣				١٩,٨٠٪ من الضمائر
٢٠	ضمير المخاطب	٠,٩	١,٥٤				٨,٩١٪ من الضمائر
٣١	الضمير المتصل	٩,٤	١٦,١٢				٩٣,٠٧٪ من الضمائر
٣٢	الضمير المنفصل	٠,٧	١,٢				٦,٩٣٪ من الضمائر
٣٣	ضمير العماد	٠,٥	٠,٨٦				٤,٩٥٪ من الضمائر
٣٤	ضمير الشأن	-	-				-
٣٥	المعرفة	٤٣,٦٠	٧٤,٧٩				
٣٦	النكرة	١٤,٧٠	٢٥,٢١				
٣٧	المعرف بأل	١٨,٨	٣٢,٢٥				٤٣,١٢٪ من المعارف
٣٨	الضمير	١٠,١	١٧,٣٢				٢٣,١٧٪ من المعارف
٣٩	المضاف إلى معرفة	٩,٩	١٦,٩٨				٢٢,٧١٪ من المعارف
٤٠	العلم	٢,١	٣,٦٠				٤,٨٢٪ من المعارف
٤١	الاسم الموصول	١,٧	٣,٩٢				٣,٨٩٪ من المعارف
٤٢	اسم الإشارة	٠,٩	١,٥٤				٢,٢٩٪ من المعارف
٤٣	المقصور	٠,٩	١,٥٤				
٤٤	المنقوص	٠,٣	٠,٥١				
٤٥	الفاعل	٣,٧	٦,٣٥				٣٧,٧٦٪ من المرفوعات
٤٦	مبتدأ	١,٨	٣,٠٩				١٨,٣٧٪ من المرفوعات
٤٧	خبر المبتدأ	٠,٥	٠,٨٦				٥,١٠٪ من المرفوعات
٤٨	نائب الفاعل	٠,٣	٠,٥١				٣,٠٦٪ من المرفوعات
٤٩	المفعول به لعامل مذكور	٢,٨	٤,٨				٢٦,٤٢٪ من المنصوبات
٥٠	ظرف الزمان	١,٥	٢,٥٧				١٤,١٥٪ من المنصوبات
٥١	الحال	٠,٥	٠,٨٦				٤.٧٢٪ من المنصوبات
٥٢	ظرف المكان	٠,٧	١,٢٠				٦,٦٠٪ من المنصوبات
٥٣	نائب المفعول المطلق	٠,٣	٠,٥١				٢,٨٣٪ من المنصوبات
٥٤	المفعول لأجله	٠,٢	٠,٣٤				١,٨٩٪ من المنصوبات
٥٥	المفعول المطلق	٠,١	٠,١٧				٠,٩٤٪ من المنصوبات
٥٦	التمييز	٠,١	٠,١٧				٠,٩٤٪ من المنصوبات
٥٧	التحذير	-	-				-
٥٨	الإغراء	-	-				-
٥٩	الاختصاص	-	-				-
٦٠	الاستغاثة	-	-				-
٦١	المفعول معه	-	-				-

تابع الجدول (٢٢): تلخيص نتائج التحليل

الرقم	النوع	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من الأفعال	٪ من الحروف	٪ من الجمل	٪ من متغيرات متنوعة
٦٢	المضاف اليه	١٣,٤	٢٢,٩٨				٣٥,٣٦٪ من المجرورات
٦٣	المجرورات	٣٧,٩	٦٥,١				
٦٤	المنصوبات	١٠,٦	١٨,١٨				
٦٥	المرفوعات	٩,٨	١٦,٨١				
٦٦	النعت	٦,٨	١١,٦٦				٥٦,٢٠٪ من التوابع
٦٧	المعطوف	٣,٨	٦,٥٢				٣١,٤٠٪ من التوابع
٦٨	البدل	١,٤	٢,٤٠				١١,٥٧٪ من التوابع
٦٩	التوكيد	٠,١	٠,١٧				٠,٨٣٪ من التوابع
٧٠	التوابع	١٢,١	٢٠,٧٥				١٠٠,٠٠٪ من التوابع
٧١	المرخم	-	-				
٧٢	المنادى	٠,٢	٠,٣٤				
٧٣	الاسماء الخمسة	-	-				
٧٤	العلم	٢,١	٣,٦٠				
	الأفعال						
٧٥	الفعل	١٠,١					
٧٦	الفعل التام	٨,٩	٨٨,١٢				
٧٧	الفعل الناقص	١,٢	١١,٨٨				
٧٨	الماضي	٦,٢	٦١,٣٩				
٧٩	المضارع	٣,٩	٣٨,٦١				
٨٠	الأمر	-	-				
٨١	الثلاثي المجرد	٥,٩	٥٨,٤٢				
٨٢	الثلاثي المزيد	٤,٢	٤١,٥٨				
٨٣	الرباعي المجرد	-	-				
٨٤	الرباعي المزيد	-	-				
٨٥	الفعل الصحيح	٥,٦	٥٥,٤٦				
٨٦	الفعل المعتل	٤,٥	٤٤,٥٥				
٨٧	الفعل اللازم	٤,٥	٤٤,٥٥				٥٠,٥٦٪ من الأفعال التامة
٨٨	الفعل المتعدي	٤,٤	٤٣,٥٦				٤٩,٤٤٪ من الأفعال التامة
٨٩	المتعدي لمفعول	٣,٩	٣٨,٦١				٨٨,٦٤٪ من الأفعال المتعدية
٩٠	المتعدي لمفعولين	٠,٥	٤,٩٥				١١,٣٦٪ من الافعال المتعدية
٩١	المتعدي لثلاثة	-	-				-
٩٢	المبني للمعلوم	٨,٦	٨٥,١٥				٩٦,٦٣٪ من الأفعال التامة
٩٣	المبني للمجهول	٠,٣	٢,٩٧				٣,٣٧٪ من الأفعال التامة

تابع الجدول (٢٢): تلخيص نتائج التحليل

الرقم	النوع	٪ من المفردات	٪ من الأسماء	٪ من الأفعال	٪ من الحروف	٪ من الجمل	٪ من متغيرات متنوعة
٩٤	الفعل ذو الفاعل المستتر	٤,٦		٤٥,٥٤			٥١,٦٩٪ من الأفعال التامة
٩٥	الفعل ذو الفاعل الظاهر	٤,٣		٤٢,٥٧			٤٨,٣١٪ من الأفعال التامة
٩٦	اسم الفعل	-		-			
٩٧	الفعل المؤكد بنون التوكيد	-		-			
٩٨	افعال المدح	-		-			
٩٩	أفعال الذم	-		-			
١٠٠	كان وأخواتها	١,٢		١١,٨٨			
١٠١	كاد وأخواتها	-		-			
	الحروف						
١٠٢	الحرف	٣١,٦					
١٠٣	حرف الجر	١٣,٧			٤٣,٣٥		
١٠٤	حرف العطف	٩,٩			٣١,٣٣		
١٠٥	إن وأخواتها	٢,٣			٧,٢٨		
١٠٦	حرف نصب المضارع	٠,٩			٢,٨٥		
١٠٧	قد	٠,٧			٢,٢٢		
١٠٨	تاء التأنيث	٠,٦			١,٩٠		
١١٠	حرف الاستفهام	٠,٢			٠,٦٣		
١١٠	لا النافية للجنس	٠,١			٠,٣٢		
١١١	حرف القسم	-			-		
١١٢	حرف الجزم	-			-		
١١٣	حرف الزيادة	-			-		
١١٤	حرف التنبيه والتحضيض	-			-		
١١٥	الجملة الفعلية					٦١,٨١	
١١٦	الجملة الاسمية					٣٨,١٩	
١١٧	الجملة التي لا محل لها من الإعراب					٥٢,٧٨	
١١٨	الجملة التي لها محل					٤٧,٢٢	
١٢١	الجملة الاستفهامية					١,٣٩	
١٢٢	الجملة التعجبية					١,٣٩	
١١٩	الجملة غير الرئيسة					٦٤,٥٨	
١٢٠	الجملة الرئيسة					٣٥,٤٢	

٦

غموض المعنى
في
بعض التراكيب اللغوية

في بعض الأحيان نسمع أو نقرأ جملة نحتار في فهم معناها رغم أننا نعرف معنى كل كلمة فيها . وتنجم هذه الحيرة عن أن للجملة أو التركيب معنيين محتملين لا ندري أياً منهما يقصد الكاتب أو المتكلم .

طريقة جمع التراكيب:

لقد اهتممت بالتراكيب ذات المعاني المزدوجة أو المتعددة . فأخذت أجمعها من المصادر المكتوبة أو المسموعة . ثم صنفتها في مجموعات متجانسة .

ولقد عرضت التراكيب التي اعتبرتها غامضة المعنى على أفراد مختلفين لمعرفة طريقة فهمهم لهذه التراكيب . واستبعدت التراكيب التي رأت الأكثرية عدم غموضها واستبقيت التراكيب التي فهمها عدة أفراد على وجوه مختلفة . وقد كانت هذه التراكيب على النحو التالي :

المصدر المضاف :

إذا أضفنا مصدراً مشتقاً من فعل متعد إلى اسم لاحق فإن هذا التركيب قد يحتمل أكثر من معنى واحد . وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ مساعدة الوالدين :

أ ـ قد يعني هذا التركيب مساعدة مقدمة إلى الوالدين ،

ب ـ أو مساعدة مقدمة منهما .

٢ ـ إعانة الدولة :

أ ـ قد يعني هذا التركيب إعانة من الدولة ،
ب ـ أو إعانة إلى الدولة .

وإن هذا الغموض في المعنى لا يحدث في جميع حالات إضافة المصدر المشتق من فعل متعد ، بل يقتصر حدوثه على حالة يكون فيها المضاف إليه حياً قابلاً لأن يكون قائماً بالفعل أو متلقياً للفعل . فإذا قلنا مثلاً « تنظيف البيت » فإن هذا التركيب لا يحتمل سوى معنى واحد ، لأن البيت يتلقى الفعل ولا يقوم به .

ولتجنب الغموض في مثل هذه التراكيب يستحسن صياغة التركيب على النحو التالي :

١ ـ مساعدة الوالدين للأبناء
أو مساعدة الأبناء للوالدين .
٢ ـ إعانة الدولة للمواطنين
أو إعانة المواطنين للدولة .

في مثل هذه الصياغة ينتفي الغموض ، لأن التركيب الجديد يوضح من قام بالفعل ومن وقع عليه الفعل .

وفي بعض الحالات ، لا تشكل إضافة المصدر المشتق من فعل متعد إلى مضاف إليه حي أي غموض ، وذلك ناشئ عن مألوفية التركيب وفهم الناس له على نحو واحد بسبب كثرة استعمال التركيب وارتباطه بمعنى واحد دون سواه . ومثال ذلك :

١ ـ تدريب المعلمين
٢ ـ مكافأة المتفوقين
٣ ـ إدارة المدرسة

هذه التراكيب شاع استعمالها وارتبط كل منها بمعنى واحد هو على التوالي ما يلي :

١ ـ المعلمون يتلقون التدريب ،
٢ ـ المتفوقون يتلقون مكافآت ،
٣ ـ المدرسة هي التي تدار .

التشبيه بعد النفي :

إذا وقع تشبيه بعد نفي فقد يفهم المعنى على أن المشبه هو الحالة المنفية أو غير المنفية . وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ لا يكتب الولد مثل أخيه : قد تعني هذه الجملة
أ ـ أن الولد لا يكتب وأن أخاه لا يكتب أيضاً .
ب ـ أو أن كليهما يكتبان ولكن الأخ أفضل في الكتابة .
جـ ـ أو أن الولد لا يكتب ولكن أخاه يكتب .

٢ ـ لم يأت مبكراً كعادته : قد تعني هذه الجملة
أ ـ أن عادته القدوم المبكر ولكنه تأخر هذه المرة على غير عادته ،
ب ـ أو أن عادته هي التأخر وتأخر هذه المرة جرياً على عادته .

٣ ـ تطير الحوامة في الهواء دون مطبات مثلما يحدث للطائرات العادية :

قد تعني هذه الجملة :

أ ـ أن الحوامة والطائرة العادية تتشابهان من حيث الطيران دون مطبات ،

ب ـ أو أن الحوامة تطير بدون مطبات ولكن الطائرة العادية تطير متعرضة لمطبات .

ورغم أن السياق قد يوضح المعنى الذي يقصد إليه الكاتب ، إلا أن هذه الجمل تبقى مبهمة بدون سياق وبشكلها الحالي . وإذا أردنا الوضوح فلا بد من إعادة الصياغة بحيث يتحدد المعنى المقصود دون التباس . وهناك عدة طرق لإعادة الصياغة ، ولقد ذكر بعضها في معرض سرد المعاني المحتملة للتراكيب .

الجار والمجرور :

إذا احتار القارئ في تعليق الجار والمجرور فقد تفهم الجملة على غير ما

قصد بها . وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ تأثير التمرين على الاختبار :
أ ـ التأثير على الاختبار ،
ب ـ أو التمرين على الاختبار.

٢ـ وجدت الرابطة لحماية الأطفال من جميع المذاهب ،
أ ـ الأطفال من جميع المذاهب .
ب ـ أو الحماية من جميع المذاهب .

ولدفع الالتباس ، فقد يسعف السياق القارىء. وإذا أردنا الوقاية من الالتباس ، فتحسن إعادة الصياغة على النحو التالي مثلاً :

١ / أ ـ للتمرين تأثير على الاختبار .
١ / ب ـ للتمرين على الاختبار تأثير .
٢ / أ ـ وجدت الرابطة من أجل الأطفال على اختلاف مذاهبهم .
٢ / ب ـ وجدت الرابطة لتحمي الأطفال من المذاهب (الدخيلة) .

الموصوف والصفة المنسوبة :

أحياناً ينشأ الغموض عن موصوف صفته منسوبة . وهذه بعض الامثلة :

١ ـ التعاون الجماعي :
أ ـ قد تعني تعاوناً بين جماعة وجماعة ،
ب ـ أو تعاوناً بين أفراد الجماعة الواحدة .

٢ ـ اتجاهات مستقبلية :
أ ـ قد تعني اتجاهات نحو المستقبل ،
ب ـ أو اتجاهات تحدث في المستقبل .

٣ ـ خدمات تربوية :

أ ـ قد تعني خدمات للتربية ،
ب ـ أو خدمات في التربية .

٤ ـ خدمات طلابية :

أ ـ قد تعني خدمات يقدمها الطلاب ،
ب ـ أو خدمات تقدم للطلاب .

٥ ـ ملاحظة صفية :

أ ـ قد تعني أن الملاحظة يقوم بها الصف ،
ب ـ أو أن الصف هو الملاحظ (بفتح الحاء) .
جـ ـ أو أن الملاحظة مكانها الصف .

٦ ـ الضريبة المدرسية :
أ ـ قد تعني ضريبة تدفعها المدرسة ،
ب ـ أو ضريبة يدفعها الناس من أجل المدرسة .

٧ ـ التعليم التجاري :

أ ـ قد تعني هذه العبارة تعليماً بقصد التجارة والربح ،
ب ـ أو تعليم تخصص التجارة .

٨ ـ التعليم التوزيعي :

أ ـ قد تعني أن التعليم ذاته موزَّع ،
ب ـ أو تعليم مادة التوزيع إحدى فروع التجارة .

٩ ـ ثورة علمية :
أ ـ قد تعني ثورة قائمة على أسس علمية مدروسة ،
ب ـ أو ثورة في أحد فروع العلم .

١٠ ـ تدريب تعاوني :
أ ـ قد تعني تدريب الطلاب مثلاً على التعاون ،
ب ـ أو تدريباً تتعاون في إنجازه أكثر من جهة .

١١ ـ دراسة مهنية :

أ ـ قد تعني دراسة المهنة ذاتها تحليلاً وتقييماً ،

ب ـ أو دراسة قام بها مهني متخصص ،
جـ ـ أو دراسة الطالب في المعهد أو الجامعة ضمن متطلبات التأهل لمهنة ما .

١٢ ـ بحث اجتماعي :

أ ـ قد تعني بحثاً ضمن علم الاجتماع ،
ب ـ أو بحثاً يتعلق بالمجتمع .

١٣ ـ المفهوم الذاتي :

أ ـ قد تعني مفهوم المرء عن ذاته ،
ب ـ أو المفهوم الذي تكوّن ذاتياً .

١٤ ـ مخالفات مدرسية :

أ ـ قد تعني مخالفات قامت بها المدرسة وإدارتها ضد الأنظمة ،
ب ـ أو مخالفات وقعت ضمن جدران المدرسة وقام بها التلاميذ .

١٥ ـ استقصاء علمي :

أ ـ قد يعني استقصاء بأسلوب علمي ،
ب ـ أو استقصاء موضوعه أحد فروع العلم .

١٦ ـ مسح مدرسي :
أ ـ قد يعني مسحاً تقوم به المدرسة ،
ب ـ أو مسحاً يقوم به باحث لمدرسة ما ،
جـ ـ أو مسحاً يقوم به باحث لعدة مدارس .

١٧ ـ التوجيه الجماعي :
أ ـ قد يعني توجيهاً موجهاً إلى جماعة ما ،
ب ـ أو توجيهاً صادراً من جماعة ما .

١٨ ـ الساعات المكتبية :

أ ـ قد تعني ساعات المكتب ،

ب ـ أو ساعات المكتبة .

١٩ ـ النمو المهني :

أ ـ قد تعني هذه العبارة نمو المهنة ذاتها ،
ب ـ أو نمو الشخص ضمن مهنته .

٢٠ ـ التأمين المدرسي :

أ ـ قد يعني تأميناً يتم داخل المدرسة يدفع قيمته الطلاب ،
ب ـ أو تأميناً على المدرسة ككل تدفع قيمته المدرسة أو الهيئة المشرفة عليها .

٢١ ـ كفاح طبقي :

أ ـ قد يعني كفاح الطبقة ككل من أجل العيش ،
ب ـ أو كفاحها ضد طبقة أخرى .

٢٢ ـ مدرس جامعي :

أ ـ قد يعني مدرساً في الجامعة ،
ب ـ أو مدرساً يحمل شهادة جامعية .

٢٣ ـ القراءة النطقية :

أ ـ قد تعني قراءة قوامها النطق أي جهرية وليست صامتة ،
ب ـ أو قراءة وإدراك ما ينطقه الآخرون عن طريق مراقبة حركات الفم إذا كان القارئ أصم .

٢٤ ـ مواد طلابية :

أ ـ قد تعني مواداً مخصصة للطلاب ،
ب ـ أو مواداً صنعها الطلاب بأنفسهم .

وهكذا نرى أن الصفة إذا كانت منسوبة فإنها تسبب غموضاً في المعنى في كثير من الحالات . وقد يزيل السياق هذا الغموض أحياناً ، ولكن يتوجب على

الكاتب في كثير من الحالات أن يزيل الغموض بنفسه عن طريق تحديد ما يقصد بالمثال أو الشرح أو التعريف أو إعادة الصياغة بطريقة ينتفي معها الغموض .

العطف :

من أسباب غموض المعنى العطف ، إذ قد يحتار القارئ في رد المعطوف على المعطوف عليه . وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ ينتجون الصواريخ المضادة للطائرات والمصفحات :

أ ـ قد تعني هذه الجملة أنهم ينتجون الصواريخ والمصفحات ،

ب ـ أو أنهم ينتجون نوعين من الصواريخ : نوعاً مضاداً للطائرات ونوعاً مضاداً للمصفحات .

وإذا كان المعنى المقصود هو المعنى الأول فالأفضل أن تكون الصياغة على النحو التالي : ينتجون المصفحات والصواريخ المضادة للطائرات . وإذا كان المعنى الثاني هو المقصود فالأفضل أن تكون الصياغة على النحو التالي : ينتجون الصواريخ المضادة للطائرات وللمصفحات .

٢ ـ علم التوزيع أو التبيؤ البشري :

أ ـ قد تعني أن كلمة (التبيؤ) معطوفة على (علم) فيكون علم التوزيع هو التبيؤ البشري .

ب ـ وقد تعني أن كلمة (التبيؤ) معطوفة على (التوزيع) فيكون علم التوزيع هو علم التبيؤ البشري .

وينشأ الغموض هنا عن الحيرة في تحديد المعطوف عليه : هل هو كلمة (علم) أم كلمة (التوزيع) ؟ وقد يفيد الشكل أي وضع حركات الإعراب في تحديد المعطوف عليه أحياناً . وقد يزيل السياق الغموض أحياناً . غير أن التركيب بحد ذاته دون سياق ودون شكل غامض لا بد من توضيحه بالشكل أو السياق .

٣ ـ الموجودات أو الأصول الحقيقية :

أ ـ قد تعني أن (الأصول) معطوفة على (الموجودات) ، فتكون الموجودات هي الأصول وكلاهما حقيقي .

ب ـ أو أن (الأصول الحقيقية) معطوفة على (الموجودات) ، فتكون الموجودات هي الأصول الحقيقية .

وينشأ الغموض هنا عن الحيرة في تحديد المعطوف : هل هو (الأصول) أم (الأصول الحقيقية) ؟ ولإزالة الغموض ، فإن الصياغة التالية أفضل :

أ ـ الموجودات (أو الأصول) الحقيقية .
ب ـ الموجودات (أو الأصول الحقيقية) .

العطف بـ (أو) :

بالاضافة إلى الغموض الذي قد ينجم عن العطف بسبب الحيرة في تحديد المعطوف أو المعطوف عليه ، فإن (أو) قد تفرض مشكلة خاصة من حيث المعنى . إذ من المعروف أن (أو) تفيد التخيير ، ولكن السؤال هو : هل المعطوف مرادف للمعطوف عليه في المعنى ولو اختلف عنه في الشكل أم مختلف عنه في المعنى والشكل معا ؟ وهذه بعض الأمثلة .

١ ـ إن النتيجة هي س أو ص :

أ ـ قد تعني هذه الجملة أن النتيجة نفسها لها اسمان هما س و ص . أي أن النتيجة واحدة ، يسميها البعض س ويسميها البعض الآخر ص .

ب ـ أو أن النتيجة قد تكون س في بعض الحالات و ص في حالات أخرى ، أي أن س و ص لا تشيران الى نفس الشيء .

ولإزالة الغموض في مثل هذه الجملة ، من الأفضل أن تكون الصياغة كما يلي :

أ ـ إن النتيجة هي س (أو ص) .
ب ـ إن النتيجة هي إما س وإما ص .

٢ ـ العلوم أو الدراسات الإنسانية :

أ ـ قد تعني أن العلوم هي الدراسات الإنسـانية ،
ب ـ أو أن العلوم تختلف عن الدراسات الإنسـانية ،
جـ ـ أو أن العلوم هي الدراسات ، وكلاهما إنسانية .

ومنشأ الغموض هنا مزدوج . فهناك غموض ناشئ عن (أو) وهل تفيد الترادف أو عدمه ؟ وهناك غموض ناشئ عن تحديد المعطوف : هل هو (الدراسات) أم (الدراسات الإنسـانية) ؟

وبالطبع ، فإن السياق والمعنى العام قد يزيل الغموض . ولكن إذا نظرنا إلى التركيب ذاته فإن احتمال الغموض قائم .

فلو كانت الجملة كما يلي :

إن طالب العلوم أو الدراسات الانسانية يقوم بأبحاث واسعة ، فقد يفهم القارئ واحداً أو أكثر من المعاني (أ) ، (ب) ، (جـ) المشار إليها سابقاً .

ولإزالة الغموض ، فإن تعديل الصياغة قد يفيد :

أ ـ العلوم (أو الدراسات الإنسـانية) : وهذا يدل على أن العلوم ترادف الدراسات الإنسـانية .

ب ـ الدراسات الإنسـانية والعلوم : وهذا يدل على عدم الترادف بين الدراسات الإنسـانية والعلوم .

جـ ـ العلوم (أو الدراسات) الإنسـانية : وهذا يدل على أن العلوم ترادف الدراسات .

المضاف والمضاف إليه والصفة :

قد ينشأ الغموض عن الحيرة في تحديد الموصوف الذي تصفه الصفة . ويتخذ هذا التركيب الصيغة التالية :

مضاف + مضاف إليه معرف + صفة معرفة . ففي مثل هذا التركيب ، قد يقصد الكاتب أن تكون الصفة تابعة للمضاف ، حيث أنها معرفة بـ (أل) التعريف

والمضاف معرف بإضافته إلى معرفة . وقد يقصد الكاتب أن تكون الصفة تابعة للمضاف إليه ، حيث أن كليهما معرفة أيضاً .

وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ بناء الصف الاجتماعي :

ب ـ قد تعني أن البناء هو الاجتماعي ،
ب ـ أو أن الصف هو الاجتماعي .

٢ ـ اختبار الذكاء اللغوي :

أ ـ قد تعني أن الاختبار هو اللغوي ،
ب ـ أو أن الذكاء هو اللغوي .

ومن الممكن إزالة الغموض عن طريق الشكل أي إضافة حركات الإعراب . ومن المعروف في اللغة أن الصفة تلتصق بالموصوف . فإذا أريد أن تكون الصفة تابعة للمضاف وليس للمضاف إليه ، فإن الصيغ التالية تكون واضحة بلا غموض :

١ ـ البناء الاجتماعي للصف ،
٢ ـ الاختبار اللغوي للذكاء .

وفي بعض الحالات ، ينتفي الغموض بسبب شيوع الاستعمال . وهذه بعض الأمثلة :

١ ـ صفات الفقرة الجيدة . فالفقرة هنا هي الجيدة ، وليست الصفات .
٢ ـ أسلوب التعليم المصغر . فالتعليم هنا هو المصغر ، وليس الأسلوب .

وقد تحددت تبعية الصفة هنا بفعل التصاقها بالموصوف وبفعل شيوع اصطلاح الفقرة الجيدة واصطلاح التعليم المصغر .

وفي بعض الحالات ، لا ينشأ أي فرق في المعنى سواء تبعت الصفة

المضاف أو المضاف إليه . ولكن هذه حالات محدودة جداً . وعلى سبيل المثال :

* منحنى التوزيع الاعتدالي . فقد يكون المنحنى هو الاعتدالي وقد يكون التوزيع هو الاعتدالي . وفي كلتا الحالتين ، المعنى واحد في علم الإحصاء .

الخلاصة :

وهكذا فقد تبين لنا أن بعض التراكيب قد تكون منشأ غموض في المعنى لاحتمالها أكثر من معنى وهذه التراكيب هي :

١ ـ المصدر المضاف
٢ ـ التشبيه بعد النفي
٣ ـ الجار والمجرور
٤ ـ الموصوف والصفة المنسوبة
٥ ـ العطف
٦ ـ العطف بـ (أو)
٧ ـ المضاف والمضاف إليه والصفة .

ولهذا يتوجب على من يكتب أن يتنبه إلى أمثال هذه التراكيب وما قد تسببه من إرباك للقارئ . فقد يفهم القارئ من التركيب غير ما قصد إليه الكاتب . ومن هنا يجب على الكاتب أن يزيل غموض التركيب بتعديل صياغته أو إضافة تعريف أو توضيح عن طريق السياق .

ومن ناحية أخرى ، على القارئ أن يتنبه إلى أمثال هذه التراكيب أيضاً وأن يتحقق من المعنى الذي قصد إليه الكاتب ، كيلا يفهم عكس ما أريد له أن يفهم . والسبيل إلى هذا التحقق يبدأ من معرفة ماهية التراكيب الغامضة أولاً . ثم تتبع هذه المعرفة بتبصر القارئ في النص الذي أمامه ليحدد المعنى الذي أراده الكاتب ويستبعد المعنى الذي لم يرده .

وبدون دقة الكاتب وحذر القارئ فإن مجالات سوء الإفهام وسوء الفهم تبقى واسعة ومفتوحة . ومع قصور الإفهام من الكاتب وعدم دقة الفهم من

القارئ ،تضيع الغاية الأولى من الكتابة ذاتها ، ألا وهي نقل المعلومات من الكاتب الى القارئ . وكلما ازدادت نسبة التراكيب الغامضة في مادة مكتوبة ، ازداد احتمال سوء الإفهام من جانب الكاتب وازداد احتمال سوء الفهم من جانب القارئ .

٧

أنواع المعاجم

إن للمعجم دوره الكبير في دنيا التربية والمعرفة ، إذ لا تخلو منه مكتبة عامة أو مكتبة متخصصة . ويندر أن يستغني عنه طالب أو معلم أو باحث أو مثقف . وسأحاول هنا إعطاء فكرة عن المعاجم ببيان أنواعها المختلفة وأهدافها المتعددة .

المعاجم وعدد اللغات :

تختلف المعاجم من حيث عدد اللغات المستخدمة في المتن والشرح . ويقصد بالمتن مداخل المعجم وأما الشرح فهو التعليقات المقابلة للمداخل . ومن هذه الناحية تنقسم المعاجم إلى ما يلي :

١ ـ المعجم أحادي اللغة : وهو معجم يستخدم لغة واحدة في متنه وشرحه ، كأن تكون جميع مادة المعجم باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية مثلاً . وغالباً ما يكون في هذه الحالة معجم تعاريف ، أي يكون القصد منه تعريف المداخل .

٢ ـ المعجم ثنائي اللغة : وهو معجم يكون متنه بلغة ما وشرحه بلغة أخرى ، مثلاً قاموس إنجليزي ـ عربي ، أي قاموس مداخله بالإنجليزية وشروحه بالعربية ، أو قاموس عربي ـ إنجليزي ، أي قاموس مداخله بالعربية وشروحه بالإنجليزية. ويسمى مثل هذا المعجم بمعجم الترجمات ، لأن المرادف يبدو وكأنه ترجمة للمتن أو المدخل .

٣ ـ المعجم متعدد اللغات : وهو معجم ترجمات ، فيه المتن بلغة والمرادفات

بلغتين مثلاً معجم إنجليزي ـ عربي ـ فرنسي ،أي معجم مداخله بالإنجليـزية ومرادفاتها بالعربية ثم بالفرنسية .

المعاجم ومستوى اللغة :

تختلف المعاجم أيضاً من حيث مستوى اللغة ، ويمكن تقسيم المعاجم إلى ما يلي من حيث مستوى اللغة :

١ ـ معاجم فصيحة المتن والشرح : وهي معاجم تستخدم اللغة الفصحى في المتن والشرح على السواء .

٢ ـ معاجم عامية المتن والشرح : وهي معاجم تستخدم اللهجة العامية في المتن والشرح .

٣ ـ معاجم فصيحة المتن عامية الشرح : وهي معاجم تستخدم اللغة الفصحى في متنها واللهجة العامية في شرحها .

٤ ـ معاجم عامية المتن فصيحة الشرح : وهي معاجم تستخدم العامية في المتن واللغة الفصحى في الشرح .

وبالطبع ، لكل نوع مما سبق وظيفته الخاصة وأهدافه المحددة .

المعاجم والأدوار :

تختلف المعاجم من حيث الدور المنوط بها والإطار الذي تحدده لنفسها . وهنا يمكن تقسيم المعاجم إلى ما يلي :

١ ـ المعجم المعياري : وهو معجم يعلق على الاستعمالات القائمة بالاستحسان أو الاستهجان أو الرفض أو القبول .

٢ ـ المعجم الوصفي : وهو معجم يرى أن دوره يقتصر على سرد مفردات اللغة كما هي مستعملة حالياً دون تقييم هذه الاستعمالات أو إصدار أحكام بقبولها أو رفضها . وهو نقيض المعجم المعياري .

٣ ـ المعجم التاريخي : وهو معجم يقدم معلومات إضافية عن تاريخ الكلمة

وأصل نشوئها وتطور دلالتها عبر القرون واللغة التي استعيرت منها وكيف تطور لفظها أو معناها أو تهجئتها .

٤ ـ المعجم التزامني : إن نقيض المعجم التاريخي هو المعجم التزامني ، وهو معجم يقتصر دوره على سرد المفردات وشروحها كما هي مستعملة في فترة ما أو في الوقت المعاصر غالباً دون التعرض لتطور الكلمة عبر التاريخ .

المعاجم وطبيعة الشروح :

تتنوع المعاجم أيضاً من حيث محتويات الشروح ويمكن تقسيمها من هذه الزاوية إلى ما يلي :

١ ـ معاجم لفظية ومعاجم غير لفظية : إن المعاجم اللفظية تقدم في الشرح الكتابة الصوتية للمدخل ، أي تبين طريقة لفظ الكلمة مكتوبة بالحروف الصوتية لا بالحروف العادية ، وتبين أيضاً النبرات ودرجاتها فوق الحروف الصوتية . أما المعاجم غير اللفظية فلا تقدم لفظ المدخل .

٢ ـ معاجم اشتقاقية ومعاجم غير اشتقاقية : إن المعاجم الاشتقاقية تحرص على تقديم المفردات الممكن اشتقاقها من المدخل كالفعل والاسم والصفة كجزء من شرح المدخل . أما المعاجم غير الاشتقاقية فلا تبرز المشتقات في الشرح ، بل تدرج كل مشتق حسب دوره الأبجدي في المداخل .

٣ ـ معاجم نصية ومعاجم غير نصية : المعاجم النصية تستشهد بنصوص مشهورة لتثبت أن كلمة ما لها معنى معين ، أي أنها تقدم شواهد على بعض الدلالات . أما المعاجم غير النصية فتقدم المعاني من غير شواهد أو نصوص إثباتية .

٤ ـ معاجم نحوية ومعاجم غير نحوية : المعاجم النحوية تقدم معلومات نحوية عن المتن من مثل اسم ، فعل ، مفرد ، جمع ، فعل متعد ، فعل لازم ، صفة . . . إلخ . أما المعاجم غير النحوية فتقدم الشرح أو المفردات دون معلومات نحوية .

٥ ـ معاجم الترادف ومعاجم الشرح : معاجم الترادف تقدم المرادف دون تعريف

أو شرح ، أما معاجم الشرح فتقدم المرادف متبوعاً بشرح أو تقدم الشرح بدون مرادف أحياناً .

٦ ـ معاجم تمثيلية ومعاجم غير تمثيلية : المعاجم التمثيلية تقدم عادة مثالاً أو أكثر على استعمال الكلمة في جملة لكل معنى من معانيها المتعددة أو لمعظم هذه المعاني . أما المعاجم غير التمثيلية فتقدم المعاني دون استعمال الكلمة في جمل كأمثلة توضيحية .

المعاجم والمداخل :

تتنوع المعاجم من حيث مداخلها أي المفردات المراد شرحها . ومن هذه الناحية ، يمكن تقسيم المعاجم إلى ما يلي :

١ ـ المعجم اللغوي : وهو معجم تقتصر مداخله على مفردات اللغة دون احتواء الأعلام أي أسماء المدن والبلاد والأشخاص .

٢ ـ المعجم الموسوعي : وهو نقيض المعجم اللغوي ، إذ يحتوي المعجم الموسوعي على ما يحتويه المعجم اللغوي ، مضافة إليه مداخل الأعلام . كما يتميز المعجم الموسوعي بأنه أكثر شمولاً وتفصيلاً من المعجم اللغوي .

٣ ـ المعجم العام : وهو معجم تنتمي مداخله إلى مختلف فروع المعرفة فتجد فيه مفردات أدبية وعلمية ورياضية وموسيقية ونفسية . . . إلخ .

٤ ـ المعجم المتخصص : وهو معجم تقتصر مداخله على موضوع معين ، مثلاً معجم الاصطلاحات الهندسية أو معجم الاصطلاحات الطبية .

٥ ـ المعجم الانتقائي : وهو معجم لا يحتوي على جميع المداخل الممكنة ، حيث أنه ينتقي بعض المداخل التي تحتاجها فئة من الناس . وهو في العادة معجم عام مبسط وموجز وتدخل في هذه الفئة قواميس الجيب والمعاجم التي يستخدمها طلاب المدارس عادة .

٦ ـ المعجم الشامل : وهو معجم غير انتقائي ، حيث أنه يحرص على احتواء جميع المداخل الممكنة ليكون مرجعاً وافياً بغرضه ملبياً حاجات أكبر عدد ممكن من القراء . ولا يتعارض مفهوم المعجم الشامل مع مفهوم المعجم

المتخصص ، إذ قد يكون المعجم متخصصاً في حقل ما وشاملاً لمداخل الحقل الممكنة .

٧ ـ المعجم المفصل : وهو معجم يسرد جميع المعاني الممكنة للكلمة وجميع الاستعمالات أيضاً .

٨ ـ المعجم الموجز : وهو معجم يسرد بعض المعاني والاستعمالات للكلمة ، وقد يكتفي بمعنى واحد عادة . ويختلف المعجم الموجز عن المعجم الانتقائي من حيث دلالة المفهومين وقد يكون المعجم انتقائياً لعدد المداخل لكنه مفصل إذ يسرد جميع المعاني لكل مدخل تم انتقاؤه .

٩ ـ المعجم ذو المداخل المفردة : وهو معجم يهتم بالمداخل المفردة في الدرجة الأولى ، فتجد معظم متونه كلمات مفردة . وهذا هو شأن معظم المعاجم العامة التي نراها .

١٠ ـ المعجم ذو المداخل المركبة : وهو معجم تجد معظم مداخله تتكون من أكثر من كلمة في كل حالة ، أي أن المدخل في معظم الحالات يتكون من تعبير يتكون من كلمتين أو اكثر . ويكثر هذا الوضع في المعاجم المتخصصة .

المعاجم ومستعملوها :

تتنوع المعاجم أيضاً من حيث أهداف مستعمليها وعلاقتهم بلغة المعجم أو لغاته . ويمكن تقسيم المعاجم هنا إلى ما يلي :

١ ـ معاجم لأصحاب اللغة : وهي معاجم مؤلفة بلغة واحدة عادة ليستخدمها أهل اللغة الأصليين .

٢ ـ معاجم لمتعلمي اللغة الأجنبية : وهي معاجم مؤلفة خصيصاً لمساعدة الطلاب الذين يتعلمون اللغة الأجنبية ، وقد تكون بلغة واحدة أو اكثر ، وهي عادة معاجم مبسطة موجزة انتقائية .

٣ ـ معاجم لفهم اللغة الأجنبية : وهي معاجم تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم اللغة الأجنبية ، وغالباً ما تكون ثنائية اللغة . وفي هذه الحالة ، تكون

مداخل المعجم باللغة الأجنبية وتكون مشروحة بلغة الطالب ، مثلاً قاموس إنجليزي ـ عربي للطلاب العرب .

٤ ـ معاجم للتعبير باللغة الأجنبية : وهي معاجم تهدف إلى مساعدة الطالب على التعبير باللغة الأجنبية ، وهي عادة ثنائية اللغة . وهنا تكون المداخل بلغة الطالب وتكون الشروح باللغة الأجنبية ، مثلاً قاموس عربي ـ إنجليزي للطلاب العرب .

الخلاصة :

وهكذا نرى المعاجم تتنوع من حيث عدد اللغات فقد تكون أحادية اللغة أو ثنائية اللغة أو متعددة اللغة . وتتنوع من حيث مستوى اللغة : فصيحة أو عامية ، متناً أو شرحاً . وتتنوع من حيث الأدوار : معيارية أو وصفية ، تاريخية أو تزامنية . وتتنوع من حيث طبيعة الشرح ومحتواه : لفظ أو بدونه ، اشتقاق أو بدونه ، شواهد أو بدونها ، نحو أو بدونه ، ترادف أو شرح ، أمثلة أو بدونها . وتتنوع من حيث المداخل : لغوية أو موسوعية ، عامة أو متخصصة ، انتقائية أو شاملة ، مفصلة أو موجزة ، مفردة المداخل أو مركبة المداخل . وتتنوع المعاجم أيضاً من حيث مستعملوها : أهل اللغة أو متعلموها ، فهم اللغة أو التعبير بها .

٨

مهارة الاستماع

إن الاستماع هو أحد القنوات التي تمر منها المعلومات إلينا ، وهو مهارة رئيسية في حياتنا جميعاً بشكل عام وفي حياة الطالب بشكل خاص . وهو لا يقل أهمية عن مهارات الكتابة والقراءة والكلام . والاستماع بالطبع يختلف عن السمع ، فقد نسمع دون أن نستمع . وسأتناول في هذه العجالة الاستماع كعملية أساسية في حياة الطالب .

الاستعداد للمحاضرة :

على الطالب أن يستعد للمحاضرة قبل الذهاب إليها . ويكون ذلك بمراجعة المحاضرة السابقة لأنها ستكون قوية الصلة بموضوع المحاضرة اللاحقة . كما أن الاستعداد يكون أيضاً بأخذ الطالب فكرة عامة عن موضوع المحاضرة القادمة قبل الاستماع إليها . وسوف يساعد هذا الاستعداد الطالب في تتبع موضوع المحاضرة ، بدلاً أن يكون موضوعها مفاجئاً له تماماً .

عملية الاستماع :

لا بد لإنجاح عملية الاستماع من وجود الرغبة في الاستماع أولاً . وهذا يتطلب نوعاً من العزم والتصميم . ولا شك أن العزم والتصميم ضروريان في كل عمل ذهني . ومما ينجح عملية الاستماع مراعاة ما يلي :

(١) على المستمع أن يهتم بموضوع المحاضرة ، لأن عدم الاهتمام يقضي على عملية الاستماع ويتحول الاستماع إلى سمع فقط .

(٢) على الطالب أن يركز ذهنه على ما يسمع ، لأن شرود الذهن أو الانشغال بالتخيلات والذكريات أثناء المحاضرة معناه حضور الجسم وغياب الذهن .

(٣) على الطالب أن يراقب وجه المحاضِر وملامحه ، لأن ذلك يعطي معنى أكثر لما يقوله المحاضر إذ ترتبط الانفعالات بالمعاني ويجعل الطالب يحس بأنه يستمع إلى إنسان لا إلى شريط مسجَّل .

(٤) على الطالب أن يهتم بصوت المحاضر من حيث العلو والانخفاض ، لأن هذا يرتبط بأهمية النقاط التي يتحدث عنها المحاضر.

(٥) على الطالب أن يراقب حركات يديّ المحاظر ، لأن هذه الحركات تعكس الأهمية الفارقة لبعض أجزاء المحاضرة .

(٦) على الطالب أن ينتبه إلى بعض الكلمات التي تفرز الأفكار الرئيسية من مثل باختصار ، والمهم ، والسبب هو ، والنتيجة هي ، أولاً ، ثانياً وما شابه هذه الكلمات التي تدل على أهمية خاصة .

فرز الأفكار الرئيسية :

إن المشكلة الرئيسية في استماع الطالب إلى المحاضرة هي حيرة الطالب في انتقاء الأفكار الرئيسية مما يسمع . وإذا لم يستطع الطالب فرز الأفكار الرئيسية ، فإنه سيجد صعوبة في متابعة المحاضرة وفي تدوين الملاحظات . ومما يساعد الطالب في فرز الأفكار الرئيسية ما يلي :

(١) إن علو صوت المحاضر عند فكرة ما يدل في الغالب على أن هذه الفكرة فكرة رئيسية .

(٢) إن انفعال المحاضر مع فكرة ما يدل عادة على أنها فكرة رئيسية .

(٣) إذا كتب المحاضر على اللوح بعض الأفكار أثناء المحاضرة ، فإن هذه الأفكار عادة أفكار رئيسية .

(٤) إذا تحوّلت سرعة الكلام من عالية إلى بطيئة ، فإن البطء يقصد منه التركيز على فكرة رئيسية في العادة .

(٥) الأفكار المسبوقة بأولاً وثانياً وثالثاً هي عادة أفكار رئيسية .

(٦) عندما يحث المحاضر سامعيه أن ينتبهوا ، فهو عادة يريد أن يتكلم في فكرة رئيسية .

(٧) إذا وجَّه المحاضر سؤالاً ليجيب عليه أثناء المحاضرة ، فالسؤال يشير عادة إلى فكرة رئيسية .

(٨) أحياناً يصف المحاضر فكرة ما بقوله هذه نقطة هامة ، أو هذه قضية هامة ، أو ما شابه ذلك ، فهذه إشارة واضحة إلى فكرة رئيسية .

تدوين الملاحظات :

يجب ألّا يعتمد الطالب على ذاكرته ، فالذاكرة لا يعتمد عليها كثيراً في زحمة هذا العصر وكثافة المعلومات . ولذلك لا بد من تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة . وليكون التدوين على أحسن وجه ، يحسن مراعاة ما يلي :

● دوّن الأفكار الرئيسية فقط ، لأنه لن يكون لديك الوقت لتدوين كل ما تسمع من المحاضر .

● انتبه إلى مؤشرات الأفكار الرئيسية التي ذكرتها سابقاً .

● ضع عنوان المحاضرة وتاريخها ومكانها واسم المحاضر في رأس الصفحة ، لأن ذلك يساعدك على فهمها بطريقة ما أو على مراجعة المحاضر إذا استعصى عليك فهم أمر ما .

● استعمل رموز الاختزال لاختصار الوقت .

● تابع النظر إلى المحاضر وجهاً وحركات وملامح وانفعالات ، ولا تنشغل بالتدوين عن ذلك كله .

رموز الاختزال:

ومما يعين الطالب على تدوين الملاحظات أن يصطنع لنفسه ما يشاء من الرموز التي يختصر بها الكلمات أو الجمل . ومن فائدة هذه الرموز أنها تختصر الوقت وتمكن الطالب من متابعة المحاضرة بشكل أفضل .

ومن هذه الرموز على سبيل المثال ما يلي :

$>$ أكبر من

$<$ أصغر من

= يساوي

≠ لا يساوي

+ بالإضافة إلى ذلك

∴ نتيجة لذلك

← يؤدي إلى

* نقطة هامة

؟ مسألة جدلية

ويستطيع الطالب أن يتخذ لنفسه ما يشاء من الرموز التي تناسبه وتناسب طبيعة المادة التي تدور حولها المحاضرات . والمهم هو أن تستخدم هذه الرموز باطراد واتساق وأن يكون للرمز الواحد دلالة واحدة فقط منعاً للالتباس والتشويش .

بعد المحاضرة :

لا ينتهي الأمر بانتهاء المحاضرة . ويحسن بالطالب أن يتابع المحاضرة على النحو التالي :

- اقرأ الملاحظات التي دونتها في أقرب وقت لاستيعابها وتوضيحها إذا لزم .
- أعد كتابة الملاحظات إذا وجدت أنها غير واضحة من حيث الخط أو غير مرتبة على نحو ترضى عنه .
- اقرأ الفصل الموازي للمحاضرة في الكتاب المقرر لتكون الملاحظات التي دونتها أكثر وضوحاً .
- إذا لم تفهم نقطة في الملاحظات ، فضع عليها إشارة استفهام واستفسر عنها من زملائك أو من المحاضر .

الخلاصة :

وهكذا نرى أن الاستماع عملية تتطلب فناً ومهارة وصبراً . إذ لا بد من استعداد يسبق الاستماع ، ولا بد من عزم وتصميم على الاستماع ، ولا بد من فرز الأفكار الرئيسية في المادة التي يجري الاستماع إليها ، ولا بد من تدوين الملاحظات بطريقة انتقائية فعّالة ، ولا بد من استخدام رموز تختزل الكلمات والجمل وتوفر الجهد والوقت ، ولا بد من متابعة المحاضرة بعد انتهائها .

٩

أهداف القراءة وأنماطها

القراءة عملية يقوم بها معظمنا أو جميعنا يومياً . وهي عملية يمارسها مختلف الناس على تنوع مهنهم وحقولهم ، يمارسها المعلم والطالب والتاجر والصغير والكبير والرجل والمرأة والاختصاصي والطبيب والمهندس وأستاذ الجامعة . ولا يقوم كل منا بالقراءة لنفس الهدف أو بنفس الطريقة . فللقراءة أهداف متنوعة ، ولها لذلك أنماط متنوعة . وسأتعرض في هذا المقال إلى أهداف القراءة والأنماط المترتبة على الأهداف .

القراءة من أجل البحث :

كثيراً ما يقرأ القارئ باحثاً عن معلومات محددة تتصل بموضوع معين . وفي هذه الحالة ، لا يقرأ القارئ من أجل التسلية أو تمضية الوقت ، كما أنه لا يقرأ أي شيء ، بل ينتقي الكتاب الذي يتصل بالموضوع الذي يبحث عنه . وكثيراً ما يتعدى الأمر إلى انتقاء بعض الفصول أو الصفحات من الكتاب . في مثل هذه القراءة ، هناك هدف محدد يسعى إليه القارئ ، ألا وهو جمع معلومات تتعلق بمحور معين هو موضوع البحث .

القراءة من أجل التسلية :

هنا لا يهدف القارئ إلى متابعة موضوع ما بعينه ، لأن المراد المركزي هنا هو التسلية . وفي هذه الحالة ، لا يصرّ القارئ على نوعية معينة من الكتب أو المواضيع . كما أنه لا يركز كثيراً في القراءة إذا كان مراده التسلية ، فقد يقرأ وهو يستمع إلى المذياع أو وهو يشاهد التلفزيون على نحو متقطع . كما أن القارئ

للتسلية لا يصرّ على قراءة كل سطر أو فقرة أو صفحة ، بل تراه يقفز بعينيه من سطر إلى آخر ، ومن صفحة إلى أخرى ، بل قد يقفز من كتاب إلى آخر . ولا لوم عليه هنا ما دام مراده التسلية .

القراءة من أجل التلخيص :

قد يقرأ القارئ لا من أجل التسلية ولا من أجل البحث ، بل من أجل أن يقوم بتلخيص مادة قرائية معينة . وفي هذه الحالة ، تراه يقرأ سطراً سطراً ، فقرة فقرة ، صفحة صفحة ، بتركيز تام . وفي أغلب الحالات ، ترى بيده قلماً يضع به الخطوط تحت الأفكار الرئيسية أو الإشارات في هامش الصفحة أو يدوّن الملاحظات على ورقة خارجية . وفي مثل هذه القراءة ، لا بد من فرز الأفكار الرئيسية والمصطلحات الجوهرية ، ولا بد من التمييز بين الجوهريات والتفاصيل .

القراءة من أجل حب الاستطلاع :

كثيراً ما يقرأ القارئ مدفوعاً بغريزة حب الاستطلاع . قد يسمع أحدنا بموضوع جديد فيدفعه حب الاستطلاع إلى القراءة فيه للتعرف عليه والاستزادة منه . ويشبه هذا ما نفعله حين نسمع ببلد جذاب فيدفعنا حبنا للاستطلاع إلى السفر إلى ذلك البلد . ويحسّ القارئ في هذه الحالة بنوع من الرضا الذاتي وهو يشبع دافعاً من دوافع النفس .

القراءة من أجل النمو المهني :

إن أصحاب المهن الرفيعة يحسون أن من واجبهم أن يطلعوا على كل ما يجدّ في مهنتهم حتى يبقوا على اتصال بالمهنة والمستحدثات فيها . وفي هذا الإطار ، يقرأ أستاذ الجامعة والطبيب والمهندس والمحامي والإعلامي والباحثون وغيرهم من أصحاب المهن التي تنمو المعرفة فيها بسرعة كبيرة . هذه القراءة تحركها الرغبة في الانتماء إلى مهنة معينة ، وتحركها الرغبة في المحافظة على مستوى معرفي ومهني يليق بصاحبه .

القراءة من أجل العبادة :

إن المتّقين من عباد الله كثيرون والحمد لله . وهؤلاء نراهم يقرأون كتاب الله بانتظام ، لا من أجل المهنة أو التلخيص، بل للتقرب إلى الله والتبصر في كتاب الله ولإدخال الطمأنينة إلى النفس . وهذا لعمري هدف نبيل من أهداف القراءة لا ينبغي أن يغيب عن البال . وتدخل ضمن هذه القراءة أية قراءة لأي كتاب ديني بقصد تفقه المرء في الدين ليكون ذلك منطلقاً لسلوك يرضى عنه الله ورسوله والمؤمنون .

القراءة من أجل الامتحان :

وهذه قراءة أبنائنا الطلاب على اختلاف المراحل التي يلتحقون بها . فمعظم قراءة الطلاب إما من أجل اختبار عاجلٍ أو من أجل اختبار آجل . وهي قراءة لا خيار للقارئ فيها ، فعليه أن يقرأ فصلاً ما أو كتاباً ما ، شاء ذلك أم أبى . وهي قراءة تحتاج إلى تركيز وتكرار وتسميع بل وتلخيص في كثير من الحالات .

القراءة من أجل التمثيل :

قد يقرأ القارئ بصوت عال ليضرب المثل لمستمع أو مستمعين في كيف تكون القراءة . ومثل هذه القراءة يقوم بها معلم اللغة ليستمع الطلاب إلى قراءته النموذجية فيقلدونه فيها أو يعيدون من بعده جملة جملة . وقد يقوم بها الوالد كنموذج يقلده فيه ابنه .

القراءة من أجل الترجمة :

بعضنا يقرأ ليترجم من لغة إلى أخرى . ولا بد هنا من قراءة الأصل المراد ترجمته ، وهذا أمر من تحصيل الحاصل إذ تستحيل ترجمة كتاب أو جزء منه من دون قراءته بشكل مركز ودقيق كلمة كلمة وسطراً سطراً ، ليس مرة واحدة ، بل عدة مرات في أغلب الأحيان .

القراءة من أجل الإعلام :

قد نقرأ لا لنعلم نحن ، بل ليستمع إلينا مستمع فيعلم ما يحسن به أن يعلم .

وتتخذ مثل هذه القراءة الطابع الجهري لتحويل المادة المقروءة إلى أمواج صوتية يدركها السامعون . وهذا ما يفعله المذيع في الإذاعة أو التلفزيون أو القارئ لمجموعة من المستمعين .

القراءة من أجل الإنجاز :

قد نقرأ لنشعر أننا فعلنا شيئاً ، أنجزنا شيئاً ، فهمنا شيئاً . وهنا تحقق القراءة هدفاً نفسياً هاماً ، وهو الشعور بالإنجاز . وهو الشعور الذي نحس به عندما نحقق عملاً ما أو ننجز أمراً ما . وهو الشعور الذي نحس به عندما نكوِّن فكرة معينة ، أو نصل إلى آخر صفحة في الكتاب أو آخر فقرة في الفصل .

وأهداف القراءة التي ذكرناها ليست متنافرة ، فقد يجتمع أكثر من هدف واحد في الحالة الواحدة . فقد نقرأ من أجل بحث ما ، وقد نلخص ما نقرأ في نفس الوقت ، وقد يشبع ذلك حب الاستطلاع لدينا ، وقد يساعدنا ذلك على النمو المهني . ولكن المقصود بالهدف القرائي هو الهدف الرئيسي الذي نقرأ من أجله ، وهو هدف يتغير من قارئ إلى آخر ، ومن وقت إلى آخر .

وانطلاقاً من الأهداف القرائية ، تصبح هناك أنماط قرائية متعددة نذكر منها ما يلي :

(١) القراءة المكثفة : وهي قراءة يقصد بها تعليم الطلاب مفردات لغوية جديدة وتراكيب نحوية جديدة . ولهذا تكون المادة اللغوية أعلى من مستوى الطالب قليلاً ، لأن الهدف هنا هو رفع الطالب إلى مستوى أعلى من مستواه القرائي الحالي .

(٢) القراءة التكميلية : وهي قراءة يقصد بها تدعيم ما تعلمه الطالب سابقاً . ولذا نرى مستوى المادة القرائية هنا ضمن مستوى الطالب أو دونه أحياناً ، لأن الهدف ليس تعليم مفردات جديدة أو تراكيب نحوية جديدة ، بل الهدف هو ترسيخ المعلومات اللغوية السابقة عن طريق المراجعة والتكرار .

(٣) القراءة الصامتة : وهي قراءة تصمت فيها الشفاه وتسكن فيها الحبال الصوتية . وفي هذه القراءة ، تتولى العينان نقل المقروء إلى الدماغ ، ويتولى

الدماغ فك الرموز وبلورة المعاني والدلالات من دون إحداث موجات صوتية . وهذه القراءة هي ما نقوم بها في مكاتبنا ومكتباتنا ونحن نبحث أو نلخص أو نترجم أو نطالع .

(٤) القراءة الجهرية : إذا قرأ القارئ فهو صامت أو جاهر . والقراءة الجهرية هي القراءة مع تحريك الشفاه وإحداث صوت . وقد نقوم بمثل هذه القراءة لإسماع الآخرين ما نريدهم أن يسمعوا أو لإعلامهم بما لم يعلموا أو لتقديم نموذج قرائي نريد منهم أن يقلدونا فيه .

(٥) القراءة النموذجية : إذا أراد المعلم أن يصلح من عادات طلابه القرائية ، فإنه يقرأ لهم وهم ينصتون على أمل أن يقلدوه فيصلح حالهم قليلاً أو كثيراً . وقد يطلب منهم أن يرددوا من بعده ، كلما قرأ جملة أو جزءاً منها أعادوه من بعده .

الخلاصة :

وهكذا نرى أن للقراءة أهدافاً متنوعة . فقد نقرأ لنبحث أو نتسلى ، وقد نقرأ لنلخص أو نترجم ، وقد نقرأ لنتقرب إلى الله رب العالمين، وقد نقرأ لنعطي المثال القرائي لطلابنا ، وقد نقرأ لإشباع دافع الاستطلاع أو لتحقيق الشعور بالإنجاز ، وقد نقرأ ليستمع إلينا من يريد الاستماع ، وقد نقرأ لننمو مهنياً ، وقد نقرأ استعداداً لامتحان . والقراءة بعد هذا وذاك أنواع وأنماط : فهي صامتة أو جهرية ، مكثفة أو تكميلية ، نموذجية أو عادية .

١٠

المشكلات القرائية

إن القراءة هي إحدى المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب أو الإنسان المثقف يومياً . وللطلاب مع القراءة مشكلات ومشكلات . وفي بعض الحالات ، تكون هذه المشكلات القرائية مسؤولة عن متاعب الطالب في حياته الدراسية وفي التحصيل والاستيعاب . وسأتناول في هذا المقال بعض المشكلات القرائية التي يواجهها الطلاب . ولعل التعرف على هذه المشكلات يكون البداية اللازمة للتغلب عليها .

مشكلة البطء القرائي :

بعض الطلاب لا يقرأون بالسرعة اللازمة . ويصبح البطء مشكلة حقيقية عندما تزداد الواجبات القرائية من ناحية كمية . وتبرز هذه المشكلة بشكل واضح في المرحلة الثانوية وفي الجامعة عندما يتوجب على الطالب في بعض الأحيان أن يقرأ كتاباً أو عشرات الصفحات في ليلة واحدة . وبالطبع ، عندما نتحدث عن القراءة نعني القراءة مع الاستيعاب ؛ إذ لا فائدة من قراءة لا يصاحبها استيعاب .

مشكلة القراءة الجهرية :

بعض الطلاب ، حتى في المستوى الثانوي أو الجامعي ، لا يعرفون القراءة الصامتة . فإذا أرادوا قراءة كتاب أو فصل فلا بد من أن يقرأوه جهراً . ولا يخفى أن هذه مشكلة تعوق سرعة القراءة وتتعب القارئ وتزعج المجاورين له . فالقراءة الجهرية لا تمكن الطالب من القراءة بالسرعة اللازمة ، كما أنه سرعان ما يحس

بالإعياء الناجم عن الجهد . يضاف إلى ذلك ما يصيب الحبال الصوتية من إنهاك وبحّة ، كما أن مثل هذا القارئ يزعج نفسه بنفسه ويزعج من معه .

مشكلة التراجع البصري :

بعض القارئين يكثرون من إرجاع البصر إلى الكلمات السابقة أو الاسطر السابقة . ولا شك في أن مثل هذا الإرجاع ينفع في بعض الأحيان ، بل يكون لأزماً أحياناً . ولكن المهم هو عدم الإكثار منه إلى الحد الذي يعيق القراءة ذاتها ويضيع الوقت ويقطع تسلسل الأفكار . وقد يكون السبب العادة أو عدم الثقة بالنفس أو الخوف من الاختبار القادم أو صعوبة المادة .

مشكلة التثبّت البصري :

بعض الطلاب يطيلون النظر في الكلمة أو الجملة أو السطر الذي أمامهم ولا يدعون عيونهم تنطلق إلى الأمام بالسرعة المعقولة . وإطالة النظر هذه هي مظهر من مظاهر البطء القرائي . والنتيجة هي أن يستغرق الطالب ساعتين مثلاً في قراءة مادة لا تحتاج سوى نصف ساعة . وهذا يعني أن الطالب يهدر الوقت والجهد . والوقت ، كما نعلم ، عامل حاسم في حياتنا جميعاً وحياة الطالب بشكل خاص .

مشكلة ضيق المدى البصري :

يقصد بالمدى البصري تلك المجموعة من الكلمات التي تستطيع العين إدراكها في نظرة واحدة . فالقارئ الجيد قد يستطيع التقاط سطر كامل في نظرة واحدة . وأما القارئ البطيء فقد لا يتعدى مداه البصري كلمة واحدة ، ولذا نراه ينتقل من كلمة إلى كلمة ، الأمر الذي يجعل القراءة عملية بطيئة بالنسبة له ، بل وعملية مملّة. وقد يؤثر هذا على إدراك العلاقات بين الكلمات ، الأمر الذي يعيق عملية الفهم .

مشكلة الشرود :

بعض الطلاب يفتح كتابه ليبدأ القراءة ثم يحملق في الكتاب . وتمر الدقائق والساعات ليجد نفسه ما زال يحملق في نفس الصفحة التي بدأ يقرأ فيها منذ ساعة

أو ساعتين . وماذا كان يفعل قارئنا العزيز في هذه المدة ؟ كان يسبح في عالم الخيال والأوهام والأحلام وكان يقتل وقته بلا رحمة وكان هو الخاسر الوحيد .

مشكلة الانتقاء :

بعض الطلاب يعتقدون أن عليهم حفظ الكتاب من الجلد إلى الجلد ، لأنهم يظنون أن كل ما في الكتاب متساوٍ في أهميته . وحين يبدأ الطالب بقراءة الكتاب من هذا المنطلق تبدأ مشكلته . فالكتاب فيه مئات الصفحات ، وهل يستطيع أحد أن يحفظ كتاباً من مئات الصفحات ؟ إن المشكلة هنا هي عجز الطالب عن انتقاء الأفكار الرئيسية التي يتوجب عليه أن يركز عليها . وهذا الانتقاء هو الذي يميز طالباً عن آخر . فالطالب الجيد يجيد الانتقاء ويركز على الأفكار الرئيسية ، أما الطالب المسكين فلا يدري ماذا ينتقي ولا كيف ينتقي فيتوه بين الكتب ومئات الصفحات ولا يدري كيف يخرج من هذه المحنة .

مشكلة تنويع السرعة :

بعض الطلاب يقرأون جميع أنواع الكتب بنفس الطريقة ونفس السرعة . تراهم يقرأون قصة للتسلية كما يقرأون كتاباً مقرراً وكما يقرأون جريدة يومية . وكما هو واضح ، إن السرعة القرائية وكيفية القراءة تتوقفان على الهدف الذي نقرأ من أجله ، وليس من المعقول أن نقرأ بكيفية واحدة وسرعة واحدة في جميع الحالات . فهناك حالات تتطلب سرعة قرائية معينة ، وهناك حالات تتطلب سرعة أعلى أو أقل . وتتحدد السرعة في جميع الحالات بالهدف الذي نقرأ له وبنوعية المادة التي نقرؤ ها .

مشكلة الكيفية القرائية :

بعض الطلاب لا يعرفون كيف يقرأون . كيف نبدأ القراءة ؟ من أي نبدأ ؟ ما هي الخطوات التي يجب اتباعها في عملية القراءة ؟ كم مرة يجب أن نقرأ المادة ؟ إن الجهل بكيفية القراءة يجعلها عملية ارتجالية لا تسير على أصول منهجية ثابتة . وقد ينجح الطالب في الاهتداء إلى الطريق السليم وقد لا ينجح . والمسؤ ول هنا عن هذا النقص هو القصور في المناهج التعليمية التي لا تعلِّم الطالب كيف يقرأ

على الرغم من الأهمية البالغة للمهارة القرائية . فكما نعلّم الطالب كيف يكتب علينا أن نعلمه كيف يقرأ للاستيعاب .

مشكلة الاستذكار :

بعض الطلاب يقرأون المادة مرات ومرات ، ولكنهم لا يستذكرون أي لا يسمِّعون لأنفسهم ليروا ماذا فهموا وحفظوا وماذا لم يفهموا أو يحفظوا . ويفاجأ الطالب عند الاختبار بأنه قد نسي معظم ما قرأ . إن الاستذكار بعد القراءة عملية جوهرية . والقراءة بدون استذكار عملية مبتورة غير مأمونة العواقب . ولو قرأ الطالب المادة مرتين ثم استذكر ما قرأ لكان ذلك أفضل من قراءتها عشر مرات بدون استذكار .

مشكلة التعامل مع الكتاب :

بعض الطلاب يعتقدون أن عليهم المحافظة على الكتاب الذي يملكون خالياً من أية إشارات أو ملاحظات ، أي أنهم يقرأون فقط دون وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية . فإذا جاء وقت الاختبار تحت ظروف الوقت الضيّق ، نراهم لا يدرون ماذا يفعلون . وإذا أرادوا قراءة الكتاب ثانية ، لا يجدون ما يرشدهم إلى الأفكار الرئيسية . ولو كانوا قد وضعوا خطوطاً أو إشارات تميز الأفكار الرئيسية ، لسهّل ذلك عليهم مراجعة الكتاب حين لا يسمح الوقت بقراءته كله ثانية .

الخلاصة :

وهكذا نرى أن مشكلات القراءة متنوعة ، وما ذكر هنا لا يشكل سوى جزءٍ منها . فهناك الطالب البطيء في القراءة . وهناك الطالب الذي لا يعرف القراءة الصامتة . وهناك من تكثر عيناه من التراجع . وهناك من تطيل عيناه التثبّت . وهناك من لا تلتقط عيناه سوى مدى صغير من الكلمات في النظرة الواحدة . وهناك من يسبح في دنيا الأحلام بدلاً من التركيز على المادة القرائية التي أمامه . وهناك من لا يعرف كيف يفرز الأفكار الرئيسية من المادة القرائية . وهناك من لا يعرف كيف يعطي كل مادة قرائية السرعة القرائية التي تناسبها . وهناك من لا يعرف كيف يقرأ . وهناك من يقرأ ولا يستذكر ما قرأ . وهناك من يقرأ دون ترك آثار على الكتاب تهديه إلى ماذا يقرأ إذا أراد أن يقرأ الكتاب ثانية .

١١

تقييم تدريس اللغات الأجنبية

من المعروف لدى المهتمين بتدريس اللغة الأجنبية أن هناك نظريات عدة في أساليب تدريس اللغات الأجنبية ومنها اللغة الإنجليزية . ويصل التفاوت بين هذه النظريات إلى حد التناقض التام أحياناً والاختلاف الكبير أحياناً أخرى . وعلى سبيل المثال ، لا الحصر ، هناك ثلاثة أنهجة رئيسية : النهج التقليدي (Gram-mar-translation Approach) (الذي يركز على القواعد والترجمة) ، النهج المباشر (Direct Method) (الذي يركز على الارتباط المباشر بين الكلمة والمعنى أو بين الجملة والمعنى) ، والنهج السمعي الشفوي (Aural-oral Approach) (الذي يركز على المهارة الشفوية للغة) . ويتضمن كل نهج بدوره عدة أنماط من الأساليب .

وقد يتساءل المرء،ومن حقه أن يتساءل ، عن الطريقة التي يمكن بها إجراء مفاضلة بين نهج وآخر . ولكن لا بد لإجراء مثل هذه المفاضلة من الاتفاق على معايير (Criteria) تتم المفاضلة في ضوئها . كما أن هذه المعايير أساسية لتقييم (Evaluation) أية أساليب مستعملة في تدريس اللغات الأجنبية . ويستهدف التقييم في العادة التعرف على مدى فعالية الأسلوب (Method Efficiency) في وصول الهدف الرئيسي من التعليم،ألا وهو التعلم .

ويمكن تصور هذه المعايير على النحو التالي :

سن الطلاب : لا بد أن يناسب أسلوب التدريس سن المتعلمين ، إذ لا شك

أنه من الصعب إيجاد أسلوب فعال لتدريس جميع الأعمار ، حيث أن لكل سن خصائص نفسية متميزة لها أثرها عند التعلم . فالطفل مثلاً يميل إلى حـــب التقليد (Mimicry) ، في حين أن المتعلم في سن العشرين لا يحبذ التعلم عن هذا الطريق . بل يفضل إدخال العنصر الذهني (Intellectual Factor) في عملية التعلم .

قدرة المتعلمين : إن اسلوب التدريس لا بد أن يتأثر بقدرة المتعلمين العامة (General Ability) . فالأسلوب الذي ينجح مع طلاب ذوي قدرة عالية قد لا ينجح مع طلاب ذوي قدرة محدودة . وفي الحقيقة أن المتعلم السريع التعلم يستطيع أن يتعلم مهما كان أسلوب التعليم لأن قدرته العامة العالية تمكنه من تخطي معظم مشكلات المادة التعليمية . وهكذا فإن طبيعة الأسلوب تكتسب أهمية خاصة عند تعليم الطلاب العاديين (Average Learners) الذين يشكلون غالبية المتعلمين في معظم الظروف .

درجة الاهتمام والتشوق (Interest and Motivation) : يختلف المتعلمون في درجة اهتمامهم في المادة التي يتعلمونها ويختلفون في درجة التشوق الذاتي (Internal Motivation) أيضاً . وهذا يعني أن هناك اختلافاً في درجة الاستعداد للتعلم (Readiness) . وهذا لا شك يستدعي أن يتناسب الأسلوب مع درجة الاستعداد النفسي للمتعلمين (Psychologicl Readiness). فالأسلوب الذي ينجح مع مجموعة ذات استعداد نفسي عالٍ لتعلم مادة معينة قد لا ينجح مع مجموعة ينقصها مثل هذا الاستعداد .

تحقيق الأهداف العامة : بالإضافة إلى المساهمة في تحقيق الأهداف الخاصة يجب أن يساهم الأسلوب المستخدم مساهمة إيجابية في تحقيق الأهداف التربوية العامة . فلو افترضنا أن هناك أسلوبين أحدهما يحقق الأهداف الخاصة فقط (أي الأهداف المتعلقة بالموضوع التعليمي ذاته) والآخر يحقق الأهداف الخاصة والأهداف التربوية العامة ، فإن الأسلوب الثاني يكون أفضل لأنه ذو مردود أعلى وأشمل .

ومن بين الأهداف التربوية العامة التي تهدف إليها الاتجاهات التربوية

السليمة هي الاعتماد على النفس والتفكير المنطقي السليم . ولا بأس أن يساهم أسلوب تدريس أية مادة دراسية (وبضمنها اللغة الإنجليزية) في الوصول إلى هذه الأهداف عن طريق إشراك الطلاب في تحمل قسط من المسؤولية في عملية التعلم بالإضافة إلى إفساح المجال أمام نشاطهم العقلي للتدرب على نهج التفكير السليم .

الاستجابة للحاجات الواقعية : لا بد أن يستجيب الأسلوب لحاجات الطلاب الواقعية وبذلك يتم تحقيق الأهداف الخاصة من تعليم اللغة الأجنبية (Specific Goals) . وهذا يتضمن أن يركز الأسلوب على المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلمون . والمهارات المعنية هي القدرة على فهم ما يسمع والقدرة على فهم ما يقرأ والقدرة على التعبير الشفوي والقدرة على التعبير الكتابي والقدرة على الترجمة من اللغة الأجنبية وإليها . ومن المهم هنا التذكير بخطورة استعارة الأهداف من مجتمعات أخرى لأن لكل مجتمع حاجاته وبالتالي أهدافه التربوية المتمشية مع هذه الحاجات . وهذا لا ينفي وجود تشابه بين حاجات المجتمعات المختلفة ولكن لا شك أن هناك أيضاً اختلافاً بين هذه الحاجات .

الاستجابة لتوقعات المتعلمين : يجب أن يتمشى الأسلوب مع ما يتوقعه الدارسون وفي العادة تتأثر هذه التوقعات بالمواد الدراسية الأخرى فمن ناحية عملية تؤثر المواد الدراسية الواحدة في الأخرى من حيث نوعية الأسلوب الذي يرتاح له الطالب أو يتوقعه . فإذا كانت المواد الدراسية الأخرى تركز على محتوى الكتاب المقرر فإن المتعلمين يتوقعون تركيزاً مشابهاً عند تعلم اللغة الأجنبية .

الزمن المتاح : يجب أن يلائم أسلوب التدريس الساعات المتوفرة لمادة اللغة الإنجليزية . ولا مناص من الإقرار أن الزمن عامل ضاغط على المدرس لأنه يتوجب عليه أن ينهي الكتب المقررة . وهو ملزم بإنهائها من ناحية إدارية وفنية . فإدارة المدرسة تسأله عن ذلك وتلزمه بذلك . ومن ناحية فنية يتوجب عليه إنهاء الكتب المقررة لأن الامتحانات النهائية مبنية على افتراض أن الطالب قد أكمل المقررات جميعها كما أن المناهج في كل عام دراسي مبنية على أساس المناهج في الأعوام السابقة .

الاقتصادية : يجب أن يكون الأسلوب اقتصادياً من حيث الجهد المبذول من المدرس والطالب . فإذا استطاع أسلوبان الوصول إلى نفس الهدف ، فإن أفضلهما هو الأسلوب الذي يتطلب وقتاً أقل وجهداً أقل . ومن ناحية عملية ، فإن هناك ميلاً طبيعياً لدى الإنسان إلى اختصار الجهد اللازم لأداء العمل حيث كان ذلك ممكناً ودون التأثير على درجة إتقان العمل .

التنوع : يجب أن يوفر الأسلوب الحد الأقصى من التنوع ضمن ذلك الأسلوب . وهذا التنوع ضروري من الناحيتين التربوية والنفسية . والتنوع يجدد نشاط المعلم والمتعلم معاً ويزيد من درجة تشوق المتعلمين (motivation) . ولو افترضنا جدلاً أن هناك طريقة مثلى وفعالة لتدريس اللغة الإنجليزية وأخذنا استعمال هذه الطريقة دون انقطاع ، فإن هذه الطريقة تصبح في النهاية قليلة الفعالية لأنها تصبح مملولة لدى الطلاب والمدرسين على السواء .

استعمال اللغة الأم : يجب أن يستفيد أسلوب تدريس اللغة الأجنبية من اللغة الأم . وعدم الاستفادة من اللغة الأم هو من غير شك مضيعة للوقت والجهد . كما أن اللغة العربية موجودة في ذهن الطالب سواء أردنا ذلك أو لم نرد . ولا شك أن استعمال اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية (بالقدر المناسب والوقت المناسب) يسهل عملية التعليم وعملية التعلم ويوفر الجهد والوقت ويفيد في توضيح الكثير من النقاط .

التحليل التقابلي : يجب أن يستفيد أسلوب التدريس من التحليل المقارن (contrastive analysis) بين اللغة الأجنبية (الإنجليزية) واللغة الأم (العربية). وهذا التحليل يعرّف مصمم المنهج والمدرس بنواحي التشابه بين اللغتين ونواحي التباين بينهما . وهذه المعرفة تسهل على المدرس معرفة نقاط الصعوبة والتنبؤ بها ومعرفة أسبابها وطريقة علاجها .

الواقعية : يجب أن يأخذ مصمم الأسلوب (method designer) بعين الاعتبار الجوانب العملية الواقعية ذات التأثير في الأسلوب من مثل خبرة المدرسين وتدريبهم السابق : فمن ناحية واقعية ، يتأثر المدرس في أسلوبه بما اعتاد عليه في

السنوات الطويلة السابقة . فإذا اعتاد مدرس على أن يدرّس بأسلوب معين ، فإنه من الصعب أن يتخلى عن ذلك الأسلوب بين عشية وضحاها ، لأن ذلك الأسلوب أصبح عادة بالنسبة للمدرس والعادة (كما يقال) طبيعة ثانية . والحل العملي في هذه الحالة هو تعديل الأسلوب عن طريق الإضافة إليه لا عن طريق استبداله .

كما أن المدرس (من ناحية عملية) يميل إلى أن يدرس اللغة الأجنبية بالطريقة التي تعلمها بها . وهذا جانب آخر لا بد من تذكره ومراعاته . وفي الحق أن التغلب على المشكلات لا يكون في نسيانها بل في الاعتراف بها وتقبلها أحياناً .

حجم الصف : يجب أن يناسب الأسلوب عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد . فإذا كان الفصل مكوناً من خمسة عشر طالباً ، فإن هذا يستدعي أسلوباً يختلف نوعاً ما عن أسلوب لفصل دراسي مكون من خمسين طالباً . إن عدد طلاب الصف (الفصل الدراسي) يؤثر في نوعية التمارين وطريقة إجرائها. فالفصل الصغير العدد يسمح بقدر أوفى من التكرار الفردي (Individual Repetition) . في حين أن الفصل الكبير العدد يتطلب قدراً أكبر من التكرار الجماعي (Choral Repetition) ـ هذا مثل على تأثير حجم الصف .

الامتحانات ودرجة النجاح : يجب أن يتدعم أسلوب التدريس بامتحانات صادقة (Valid) وثابتة (Reliable) . فإذا كان الأسلوب ذا فعالية عالية ، وكانت الامتحانات غير صادقة أو ثابتة ، فإن هذه الامتحانات تسلب الأسلوب من فعاليته لأنها تؤثر على أهداف الأسلوب بل قد تعمل ضدها . وعلى سبيل المثال ، إذا كان الأسلوب يركز على التهجئة (Spelling) وجاءت الامتحانات تغفل التهجئة ، فإن هذا الوضع يؤثر على ما سيفعله المدرس مستقبلاً ويؤثر على ما سيركز عليه الطالب مستقبلاً . إن من عادة المدرسين والطلاب أن يركزوا على ما تركز عليه الامتحانات المدرسية والعامة وأن يهملوا ما تهمله هذه الامتحانات .

كما أن درجة النجاح مهمة جداً . فإذا كانت درجة النجاح لمادة اللغة الأجنبية منخفضة كأن تكون ٤٠٪، فإن هذا يعني ضمناً أنه كلما تعلم الطالب مئة كلمة مثلاً فإنه يكتفى منه أن يعرف أربعين منها . أي أننا نتنازل عن ٦٠٪ من أهدافنا

ونقبل ٤٠٪ فقط . وهذا بلا شك يؤثر في موقف الطالب من المادة الدراسية وبالتالي في موقف المدرس منها .

إبداعية المدرس : يجب أن يفسح الأسلوب المجال لفردية المدرس وإبداعيته وهذا يتطلب ألا يكون الأسلوب جامداً . فالتدريس فن يؤديه كل بطريقته . وفي الحقيقة ، يجب أن يكون هناك مزيج من الجماعية والفردية في أسلوب التدريس فالجانب الجماعي هو ما يخطط له مصصم الأسلوب والجانب الفردي هو ما يراه المدرس مناسباً لذاته وللطلاب الذين يدرسهم .

التقييم (Evaluation) : يجب إجراء تقييم دوري للأسلوب المتبع . ولا بد من اشتراك المدرسين والطلاب في عملية التقييم . لأن المدرسين يعرفون تماماً (وربما أكثر من سواهم) ما هي عيوب أسلوب معين وما هي مزاياه ، ولأن الطلاب وآراءهم لا غنى عنها لمعرفة مواقفهم من أسلوب معين ولمعرفة حاجاتهم وتوقعاتهم .

الأساس النفسي : يجب أن يستند الأسلوب إلى افتراضات نفسية سليمة بحيث يتمشى الأسلوب مع سن المتعلمين وخصائصهم النفسية وطبيعة المادة التعلمية .

الأساس اللغوي: لا بد أن يستند الأسلوب أيضاً إلى افتراضات لغوية سليمة، فهناك نظريات لغوية عديدة تبني إحداها أو أكثر يؤثر في نوعية الأسلوب .

النظرة الشمولية : لا بد أن تكون النظرة أثناء تصميم الأسلوب أو التوصية به نظرة شاملة (comprehensive) . وهذا يعني أنه من الأسلم اعتبار النظريات المختلفة مكملة الواحدة منها الأخرى وليست منافسة أو مناهضة لها . وهكذا تمكن الاستفادة من مزاياها جميعاً .

التعلم الوافي (Optimal Learning) : يجب أن يؤدي الأسلوب إلى أقصى درجات التعلم وأكثره ديمومة. ويتحقق هذا عبر الاهتمام بالفهم والتذكر معاً ، والاستجابة لحاجات المتعلمين ، واستعمال المفاهيم الواضحة ، واستخدام

التعميمات والتعليم الكلي ، والتنويع ، والتشويق ، والمراجعة ، والتمرين ، والمقارنة ، واستخدام أكبر قدر من الحواس .

الخلاصة :

وباختصار ، لا بد أن يكون أسلوب تدريس اللغة الإنجليزية اقتصادياً في الوقت والجهد ، قابلاً للتطبيق العملي ، ذا أصول نفسية وتربوية سليمة ، شاملاً ، ومركزاً على الأهداف الفعلية . وينبغي تذكر هذه المعايير عند إجراء أي تقييم لأساليب قائمة أو عند تصميم أساليب بديلة.[1]

---

(١) نشر هذا المقال في مجلة التربية ، عدد ٢٠ ، إبريل ١٩٧٧م.

١٢

أنماط الاختبارات اللغوية

إن للاختبارات المدرسية أنماطاً متنوعة تستعمل لأغراض متنوعة . وسأحاول في هذا المقال عرض أبرز هذه الأنماط .

الاختبار الموضوعي :

وهو اختبار يتطلب إجابة قصيرة محددة وموحدة . فقد تكون الإجابة (نعم) أو (لا) ، وقد تكون الإجابة (صواب) أو (خطأ) ، وقد تكون إضافة كلمة محذوفة محددة ، أو اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات. وفي مثل هذا الاختبار لا يختلف المصححون في وضع الدرجة لورقة إجابة ما .

الاختبار الذاتي :

وهو اختبار يتطلب إجابات طويلة عن أسئلة من نوع (اشرح) أو (علق) أو (فسر) . وتكون الإجابة عادة على شكل مقال قصير أو طويل . وفي مثل هذا الاختبار يختلف المصححون في وضع الدرجة لورقة إجابة ما . ومن مثل هذا الاختبار كتابة موضوع إنشاء .

اختبار الصواب والخطأ :

وهو اختبار يطلب فيه من الطالب أن يضع كلمة صواب أو خطأ أو إشارة صواب أو خطأ قبل أو بعد الجملة . ومن عيوب هذا الاختبار ازدياد احتمال التخمين الأعمى لدى الطالب ، فقد يأخذ الطالب درجات لبنود قرر أنها صحيحة من باب التخمين الأعمى . وهذا الاختبار نوع من الاختبارات الموضوعية .

اختبار الاختيار من متعدد :

وهو اختيار يطلب فيه من الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات يتراوح عددها بين ثلاث وست . والعدد الشائع للاختبارات هو أربع . وفي مثل هذه الاختبارات يوجد عيب التخمين الأعمى أيضاً ، ولكنه أقل خطورة منه في حالة اختبار الصواب والخطأ ، لأن الاختيارات أكثر فيكون احتمال التخمين الأعمى أقل .

اختبار التكملة :

وهو نوع من الاختبارات الموضوعية يطلب فيه من الطالب أن يكمل جملة بإضافة عدد محدود من الكلمات يحدده السؤال بكلمة واحدة أو بأكثر للبند الواحد . وهي طريقة جيدة لأن فرص التخمين الأعمى فيها تتضاءل إلى حد بعيد .

اختبار السرعة :

وهو اختبار يراد به قياس سرعة الأداء . وفي هذه الحالة ، يزيد عدد الأسئلة عن الوقت المخصص للاختبار ويندر أن يكمل طالب جميع الأسئلة في ذلك الوقت المخصص ، لأن الهدف هنا هو قياس سرعة الاداء . ويقابل هذا الاختبار اختبار التحصيل .

اختبار التحصيل :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطالب في مادة ما . ولهذا يكون الوقت المحدد للاختبار كافياً بحيث يتمكن معظم الطلاب من الإجابة عن الأسئلة ضمن الوقت المسموح به . وتقع ضمن هذا النوع من الاختبارات معظم الاختبارات المدرسية القائمة .

الاختبار المحلي :

وهو اختبار يجريه المعلم لطلاب صفه أو مدرسته أو تعده مجموعة من المعلمين للصفوف التي يعلمونها في المدرسة الواحدة . ويقوم كل معلم

بتصحيح أوراق صفه أو يتعاون أفراد المجموعة فيما بينهم لتصحيح أوراق صفوفهم . ويقابل مثل هذا الاختبار الاختبار العام .

الاختبار العام :

وهو اختبار يجري على مستوى البلد كله للطلاب في الصف النهائي من المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية . وتضع الأسئلة جهة مركزية هي وزارة التربية أو وزارة المعارف ، ويتم تصحيح الأسئلة بطريقة سرية دون معرفة أسماء الطلاب وبطريقة جماعية .

الاختبار المقنن :

وهو اختبار موضوعي يقيس قدرة الطالب منسوبة إلى معايير تم تحديدها بعد تطبيق واسع للاختبار على آلاف الطلاب . وقد أدى هذا التطبيق الواسع إلى استخراج متوسطات تصبح معايير تقاس بموجبها أية قدرات فردية . ومن مثل هذا الاختبار اختبارات اللغة للقبول في بعض الجامعات .

الاختبار غير المقنن :

وهو اختبار عادي لم يمر في مرحلة التجريب والتطبيق الواسع وليس له معايير محددة . وتقع ضمن هذا النوع معظم الاختبارات المدرسية .

الاختبار الكتابي :

وهو اختبار يتطلب كتابة الإجابات . ويسمى هذا النوع ايضاً اختبار القلم والورقة . وتكون الأسئلة كتابية عادة أيضاً .

الاختبار الشفهي :

وهو اختبار يتطلب إجابات شفهية للأسئلة . ويشيع هذا النوع من الاختبار في اختبار اللغة واللفظ والإلقاء والمحادثة والقراءة الجهرية .

الاختبار العملي :

وهو اختبار لا يتطلب كتابة أو كلاماً فهو ليس كتابياً ولا شفهياً . إنه يتطلب أن

يقوم الطالب بأداء العمل . ويقع ضمن هذا النوع اختبار القدرة الفنية واختبار السباحة واختبار الأشغال واختبار التدبير المنزلي على سبيل المثال .

الاختبار المعلن :

وهو اختبار يتم الاعلان عنه مسبقاً من قبل المعلم ، إذ يحدد المعلم زمان ومكان ومادة الاختبار سلفاً . كما يتم تحديد الكتاب موضع الاختبار أو فصولاً منه أو صفحات معينة . وقد يتم تحديد طريقة الاختبار المزمع إجراؤه . ويقابله الاختبار الفجائي .

الاختبار الفجائي :

وهو اختبار لا يعلن عنه مسبقاً ، بل يجريه المعلم على حين غرة بهدف حث الطلاب على الاستعداد المستمر . ويكون مثل هذا الاختبار قصيراً في مدته قليلاً في أسئلته محدوداً في وزنه بالنسبة للاختبارات الأخرى .

الاختبار الصفي :

وهو اختبار تعطى أسئلته في الصف ويجاب عنها في الصف . وتقع ضمن هذا النوع معظم الاختبارات المدرسية . ويقابله الاختبار البيتي .

الاختبار البيتي :

وهو اختبار تعطى أسئلته في الصف ويجاب عنها في البيت . ويكون هذا الاختبار من النوع الذي يتطلب مهارة خاصة في التوليف بين الأفكار أو الاستنتاج أو الإبداع ومن النوع الذي لا يضره استخدام الكتاب .

اختبار الكتاب المغلق :

وهو اختبار يشترط فيه عدم استعمال الكتب أو دفاتر الملاحظات ، لأن الكتاب يقدم إجابات صريحة للأسئلة . وتقع ضمن هذا النوع معظم الاختبارات حالياً .

اختبار الكتاب المفتوح :

وهو اختبار لا يمنع فيه الطلاب من استخدام الكتاب ، بل قد يتطلب الاختبار

استخدام الكتاب من أجل الرجوع إلى الجداول والمعادلات . وتكون الأسئلة في مثل هذا الاختبار من النوع التطبيقي أو الاستنتاجي الذي لا يضره استخدام الكتاب .

اختبار الاتجاهات :

وهو اختبار يهدف إلى قياس اتجاهات الطلاب من حيث القيم والمثل التي تم اكتسابها من خلال العملية التربوية . وهو يقيس مواقف الطلاب من بعض المشكلات العامة . وهو اختبار يقيس جانباً هاماً من جوانب المردود التربوي .

اختبار القبول :

وهو اختبار يجلس له الطالب لتقرر المدرسة أو المؤسسة التعليمية قبوله أو عدم قبوله . وقد يكون اختبار تحصيل أو اختبار قابلية .

اختبار التشخيص :

وهو اختبار يهدف إلى التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في تحصيل طالب أو مجموعة من الطلاب ، بقصد مساعدتهم على التغلب على الضعف أو تدريسهم بطريقة معدلة تناسب حالتهم .

اختبار التصنيف :

وهو اختبار يهدف إلى معرفة مستوى الطالب بهدف إلحاقه بالمستوى الدراسي الذي يناسب قدراته وتحصيله . وسيجري مثل هذا الاختبار في حالة انتقال طالب من مدرسة إلى أخرى أو من نظام تعليمي إلى آخر .

اختبار القابلية :

وهو اختبار لا يقيس التحصيل ، بل يقيس الاستعداد أو القابلية لدى الطالب الذي يرغب في تخصص ما . ومن مثل هذا الاختبار ذلك الاختبار الذي يجرى للطلاب الراغبين في الالتحاق بالمعاهد الفنية أو الهندسة المعمارية أو معاهد الموسيقى .

الاختبار الفردي :

وهو اختبار يجرى لطالب واحد في الوقت الواحد ، أي أنه يجرى للطلاب على التوالي ، لأن الفاحص لا يستطيع أن يفحص سوى طالب واحد في الوقت الواحد . مثال ذلك الاختبارات الشفهية .

الاختبار الجماعي :

وهو اختبار يجرى للعديد من الطلاب في وقت واحد . مثال ذلك الاختبارات الكتابية وبعض الاختبارات العملية التي تعنى بالنتيجة لا بطريقة الأداء .

الخلاصة :

وهكذا نرى أن الاختبارات أنواع عديدة ذكرنا بعضها فقط . فهي إما موضوعيةوإماذاتية . ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية اختبار الصواب والخطأ واختبار الاختيار من متعدد واختبار التكملة . والاختبارات لقياس السرعة او التحصيل او الاتجاهات. وهي محلية أو عامة ، مقننة أوغير مقننة ، كتابية أو شفهية أو عملية ، معلنة أو فجائية ، صفية أو بيتية ، بكتاب مفتوح أو كتاب مغلق ، لتقرير القبول أو التصنيف أو التشخيص أو قياس القابلية ، وقد تكون فردية أو جماعية .

١٣

إعداد الاختبارات اللغوية

إن للامتحانات المدرسية ، كما نعرف ، أهمية واضحة لا يختلف عليها اثنان . فهذه الامتحانات يتقرر في ضوء نتائجها ترفيع الطالب من مستوى دراسي إلى آخر أعلى ، ويتقرر بها انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى . كما أن هذه الامتحانات تؤثر على قبول الطالب للدراسة الجامعية ، وتؤثر ايضاً على نوع التخصص الذي سيسمح له بالدراسة فيه . كما أن هذه الامتحانات تقرر حصوله على منحة دراسية أو عدم استحقاقه لتلك المحنة . يضاف إلى ذلك أن الامتحانات تؤثر على نفسية الطالب وعلى موقفه من المدرسة والدراسة . ويتجاوز تأثيرها الطالب إذ يمتد إلى والديه اللذين يربطان نجاح الابن بنجاحهما في تربيته والإشراف عليه .

وما دامت الامتحانات عظيمة في أهميتها على النحو الذي بيّنا وواسعة في تأثيرها ذلك الاتساع ، فإن هذا يحتم علينا أن نتوخى الحرص الكبير في إعداد الامتحان ليكون شاملاً وعادلاً ومقياساً حقيقياً لقدرات الطالب . كما أن الامتحان لا تنتهي مهمته بوضع درجة لإجابات الطالب ، بل لا بد من المتابعة للاستفادة القصوى من الامتحانات من أجل مصلحة المتعلمين . ولهذا ، سنتناول في هذا المقال الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الامتحان .

الصدق الظاهري : الصدق الظاهري هو أن يفحص الامتحان الطالب فيما يريد أن يفحصه فيه فعلاً . فإذا كان الامتحان يهدف إلى قياس القدرة اللفظية فقط يجب ألا يخلط ذلك بقياس القدرة الكتابية . وإذا أردنا قياس القدرة على الجمع

مثلاً ، يجب ألا تحول بينها وبين الطالب مشكلات لغوية . وبمعنى آخر ، يجب أن يكون هدف الامتحان واضحاً وأن تكون الأسئلة موصلة إلى ذلك الهدف المحدد دون وجود عوائق أو إدخال عوامل لا صلة لها بالهدف المتوخى من الامتحان .

الصدق المنهجي : المقصود بالصدق المنهجي أن يكون الامتحان شاملاً للمادة الدراسية ، مغطياً لمعظم نواحيها الهامة ، ممثلاً للمادة الممتحن فيها تمثيلاً جيداً . وهذا الصدق ضروري لعدة أسباب منها :

أ ـ إذا لم يغط الامتحان معظم جوانب المادة ، فإن النجاح أو الرسوب فيه يعتمد على الحظ في كثير من الأحيان .

ب ـ إذا لم يغط الامتحان مختلف جوانب المنهج ، فإن هذا يحرمنا من فرصة التعرف على مستوى الطلاب الحقيقي في تلك المادة أو على جوانب قوتهم وضعفهم .

وببساطة ، إن الصدق المنهجي سهل التحقيق عن طريق زيادة عدد الأسئلة بحيث تتناول النواحي المتعددة في المنهج الدراسي . وكلما ازدادت الأسئلة عدداً ، ازداد احتمال الصدق المنهجي للامتحان .

الثبات : لا بد أن يكون الامتحان موثوقاً به بمعنى أنه لو أخذ الطلاب الامتحان ذاته او امتحاناً موازياً له مرة أخرى بعد وقت قصير من أخذهم الامتحان للمرة الأولى ، فإن النتيجة الثانية ستكون قريبة جداً من النتيجة الأولى . أما إذا كانت النتيجتان متباعدتين كثيراً ، فإن هذا يدل على وجود خلل في الامتحان ذاته . وللوقاية من مثل هذا الخلل ، لا بد من مراعاة ما يلي :

أ ـ يجب أن تكون الأسئلة واضحة لا غموض فيها بحيث يفهم الطالب ما المراد منه أن يفعله تماماً . وإلاّ فإن كل طالب سيفهم السؤال على نحو مختلف عن الآخر ، والذنب هنا ذنب السؤال أو بالأحرى من وضع السؤال وليس ذنب الطالب .

ب ـ يجب أن تقلل الأسئلة من فرص التخمين الأعمى للإجابة الصحيحة ،

لأن الاسئلة التي تشجع التخمين الأعمى تجعل النتائج غير عادلة وغير ممثلة للواقع ، كما تجعل النتائج متذبذبة غير موثوق فيها .

القابلية للتصحيح : لا بد عند إعداد الامتحان من التفكير في كيفية تصحيحه أي وضع الدرجات أو العلامات . إذ ينبغي التفكير مسبقاً في : من سيصحح الامتحان ؟ كم عدد المصححين ؟ كم هو الوقت المتاح لهم ؟ كيف سيتم التدريج وعلى أي أسس ؟ وهذه الأمور هامة لأنه إذا وقع المصححون تحت ضغط الوقت فإن التصحيح قد يصبح عملية شكلية بعيدة عن الدقة ، الأمر الذي يعطينا نتائج غير عادلة وغير صحيحة .

التمييز : يجب أن توضح أسئلة الامتحان بحيث نميز بوساطتها بين الطلاب . فلا فائدة كبيرة من امتحان يأخذ فيه جميع الطلاب نفس الدرجة أو درجات متقاربة جداً . فالامتحان الجيد يصنف الطلاب إلى ممتازين ووسط وأقل من الوسط . وهذا يتطلب أن تكون الاسئلة متباينة في درجة صعوبتها لنستطيع بذلك أن نفرز الطلاب إلى ثلاث مستويات على الأقل . وهذا التمييز ضروري لأسباب منها :

أ ـ الامتحان الذي لا يفرّق بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف هو امتحان ظالم للطالب الممتاز الذي من حقه أن يظهر على أنه بذل جهوداً أكثر من سواه .

ب ـ تصنيف الطلاب إلى مستويات يساعد المعلم في توجيههم مستقبلاً كلاً حسب حالته ومستواه وحاجته .

التدرج : عند إعداد الامتحان لا بد من التدرج . توضع الأسئلة السهلة نوعاً في بداية مجموعة الأسئلة ثم تتبعها الأسئلة الأكثر صعوبة إلى أن تنتهي مجموعة الأسئلة بتلك الأسئلة ذات الدرجة القصوى من الصعوبة إذا ما قورنت بسواها . وهذا التدرج هام لأسباب منها :

أ ـ البدء بالاسئلة الصعبة يضع الطالب في جو نفسي صعب منذ بداية الامتحان ، الأمر الذي يؤثر في أدائه في باقي الأسئلة تأثيراً سلبياً .

ب ـ البدء بالأسئلة الصعبة يضيع وقت الطالب ، لأن هذه الأسئلة تستغرق

الإجابة عنـها وقتاً أطول من سواها . وقد ينفق الطالب الوقت الطويل على سؤال صعب دون أن ينجح في التوصل إلى الإجابة الصحيحة .

المحتوى : ينبغي أن يمتحن الطالب في تلك المادة الدراسية التي عُلِّمت له . إذ ليس من العدل في شيء أن يحتوي الامتحان على أمور لم تُعلّم للطالب بطريق مباشر أو غير مباشر . فالامتحان يهدف إلى قياس التعلم لا إلى إشعار الطالب بقصوره وعجزه .

الزمن : لا بد أن يراعى عند إعداد الامتحان أن يتناسب الزمن المحدد للامتحان مع عدد الأسئلة والوقت اللازم للإجابة عنها بالطريقة المطلوبة . وكم من طالب فشل في امتحان لا لقصور منه بل لأن واضع الامتحان لم يأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن المتاح وتناسبه مع الوقت اللازم للإجابة الوافية . ويستحسن هنا عمل ما يلي :

أ ـ يأخذ واضع الامتحان الامتحان بنفسه أي يجرب الإجابة عن الأسئلة ويرى كم من الوقت يستغرق هو في الإجابة . وهذا سيعطيه فكرة عن الوقت الذي يحتاجه الطالب للإجابة : فإذا استغرق واضع الامتحان ساعة للإجابة فليس من المعقول أن يعطي الطلاب ساعة مثله .

ب ـ يكتب أمام كل سؤال الوقت التقريبي الذي يجب قضاؤه في الإجابة عنه لمساعدة الطالب في توزيع وقته على جميع الأسئلة حسب طبيعة كل سؤال .

الوزن : يوضع على ورقة الأسئلة وزن الامتحان بالنسبة للدرجة النهائية لتلك المادة الدراسية أي هل ذلك الامتحان يشكل ٢٥٪ من الدرجة النهائية أم ٤٠٪ أم ٥٠٪ أم ماذا ؟ ثم يوضع أمام كل سؤال وزنه ضمن ذلك الامتحان أي هل له من الدرجات ٥ أم ١٠ أم ٢٠ أم ماذا ؟ وهذا التوزيع الوزني ضروري لأسباب منها :

أ ـ يعطي الطالب السؤال ذا الوزن الأعلى وقتاً أكثر واهتماماً أوفر مما يعطي لسؤال ذي وزن قليل .

ب ـ يساعد المعلم في التصحيح والمدقق في التدقيق والطالب في تفحص ورقته بعد تصحيحها .

التنوع في شكل الاسئلة : يميل البعض إلى نوع من الأسئلة فيصبغون امتحاناتهم بها . والأفضل هو أن يحتوي الامتحان على أشكال متنوعة من الأسئلة من مثل الأسئلة الموضوعية وغير الموضوعية ونصف الموضوعية وسواها مما يضيق المجال عن ذكره هنا . وهذا التنوع مفيد لأسباب منها :

أ ـ كل نوع من أشكال الأسئلة يركز على ناحية دون سواها. فالأسئلة ذات الأجوبة المتعددة والتي يختار لها الطالب الجواب الصحيح تركز على التعرف على الإجابة الصحيحة دون إنتاج أي شيء . في حين أن الأسئلة التي تطلب ملء الفراغ تركز على تذكر كلمة معينة وإضافتها . فإذا ملنا لنوع دون آخر ، نكون قد ركزنا على جانب تربوي دون آخر ، وهذا ما لا نريده في العمل التربوي المتكامل .

ب ـ تنوع أشكال الأسئلة يجبر الطالب على تناول المادة الدراسية بصور متعددة وهو بذلك يحفزه على مزيد من التمحيص والتفكير أثناء الاستعداد والمطالعة .

الحدود النوعية للإجابة : يستحسن حيث يلزم أن يبين السؤال الحدود النوعية للجواب المطلوب . لنفترض أن لدينا السؤال التالي : ما هي أسباب انتصارات المسلمين الأوائل ؟ هذا السؤال بشكله الحالي يخلق متاعب للطالب عند الإجابة وللمدرس عند التصحيح . فالطالب يحتار هل يجيب على شكل نقاط محددة مختصرة أو يجيب على شكل مقالة مسهبة . ويحتار الطالب أي الشكلين هو المفضل لدى المصحح . وعند التصحيح ، يحتار المصحح هل يعتبر الإجابة المختصرة المحددة ، هي الأفضل أو الإجابة المسهبة هي الأفضل . ولهذا يجب أن يشير السؤال إلى طريقة الإجابة المتوقعة . وهذه الحدود النوعية هامة لسببين هما :

أ ـ تساعد الطالب في إبراز إجابته بالشكل المطلوب دون حيرة أو تردد .

ب ـ تجعل إجابات الطلاب جميعهم موحدة في شكلها ، مما يسهل على المصحح المقارنة بينها من حيث المحتوى دون أن يتأثر بالشكل .

الحدود الكمية للجواب : هنا لا بد من أن يحدد السؤال الحدود الكمية للجواب المطلوب بتحديد الصفحات أو الفقرات أو الاسطر أو الكلمات . وإذا قال السؤال : اشرح باختصار أو اشرح بإسهاب ، فهذا ليس بتحديد مطلقاً لأن الاختصار أو الإسهاب تعابير نسبية تختلف من شخص لآخر ومن حالة لأخرى . وكم من طالب اختصر جوابه فكان جزاؤه الرسوب لأن المدرّس يريد جواباً مطولاً دون أن يذكر لطلابه حدود ذلك الجواب المطول الذي يعنيه ؟ وكم من طالب أسهب في إجابته فرسب لأن المدرّس كان يتوقع جواباً محدداً ؟ والحل لهذا الوضع المحير هو أن يحدد السؤال الحدود الكمية للجواب المطلوب ، وهذا التحديد الكمي ضروري لأنه :

أ ـ يبعد الحيرة عن الطالب من حيث اختصار الجواب أو إطالته .

ب ـ يحاسب الطالب في ضوء تعليمات محددة لا لبس فيها ، مما يحقق عنصراً من عناصر العدل في التصحيح .

خدمة الأهداف التربوية العامة : لا بد عند إعداد الامتحان من ربطه بالأهداف المتوخاة من العملية التربوية عن طريق إدخال أسئلة ذات جانب حياتي تطبيقي يربط المادة الدراسية بالواقع وبالحياة وبالمجتمع ومشكلاته أي إدخال أسئلة ذات طابع حياتي مباشر متصل بالتطبيق الفعلي للمعلومات. وبهذا ، يكون الامتحان جزءاً من العملية التربوية المتكاملة وخادماً للأهداف التربوية العامة .

خدمة الأهداف الخاصة : يجب أن يخدم الامتحان أيضاً الأهداف الخاصة لمادة دراسية معينة . وعلى سبيل المثال ، نهدف من تدريس اللغة الأجنبية إلى أن يصبح الطالب قادراً على كتابة اللغة ، من بين أهداف أخرى بالطبع . فإذا أهملت الامتحانات التهجئة ، تكون الامتحانات قد سارت في اتجاه معاكس للأهداف .

وهذه الخدمة للأهداف الخاصة ضرورية لعدة أسباب منها :

أ ـ يركز الطلاب في دراستهم على النواحي التي تركز عليها الامتحانات ويهملون الجوانب التي تهملها .

ب ـ يتأثر المدرسون بالامتحانات العامة أيضاً فيركزون في تدريسهم على الجوانب التي تركز عليها الامتحانات دون سواها من الجوانب . وهذا يعني أن الامتحان يؤثر على ما يجري قبله وعلى ما يجري بعده من تعلم وتعليم تأثيراً راجعاً أو لاحقاً . وهذا يستوجب بذل العناية الفائقة عند إعداد الامتحان بحيث نستحضر أهدافنا التربوية ونجسمها في أسئلة الامتحان التي سينعكس تأثيرها على المدرسين والطلاب على حد سواء .

مراجعة الامتحان : لا بد أن يراجع واضع الأسئلة أسئلته قبل أن يدفع بها إلى الطلاب . وهذه المراجعة هامة لما يلي :

أ ـ أثناء المراجعة يتم توضيح وتعديل بعض الاسئلة التي قد تكون غامضة نوعاً .

ب ـ يتم تصحيح بعض الأخطاء في الصياغة اللغوية .

جـ ـ يتم تعديل ترتيب الأسئلة من الأسهل إلى الأقل سهولة .

الاستفادة من تحليل الامتحانات السابقة : عند إعداد الامتحان ، تنبغي الاستفادة من النتائج التي توصل إليها التحليل البندي لأية امتحانات سابقة مماثلة . فنستبعد أية أسئلة ذات درجة تمييز منخفضة أي تلك الأسئلة التي أثبت التحليل البندي أنها لم تميّز بين مستويات الطلاب أو تلك الأسئلة البالغة الصعوبة والتي لم يجب عليها أحد في امتحانات سابقة مماثلة .

الخلاصة :

عند إعداد الامتحان ، لا بد من بذل جهود كبيرة ليكون الامتحان ذا مواصفات محددة . ويجب أن يعهد بهذا العمل إلى إخصائيين وخاصة عند إعداد الامتحانات العامة . ذلك لأن أي خلل في إعداد الامتحان يؤثر على العشرات أو

الآلاف من الناس تأثيراً غير مرغوب فيه ، كما أنه يربك العمل التربوي كله .
وينبغي أن يكون الامتحان ذا درجة عالية من الصدق والثبات ، قابلاً للتصحيح الدقيق ، متدرجاً في أسئلته ، مميزاً لمستويات الطلبة ، متنوعاً في أسئلته ، واضحاً في المراد منها ، ذا زمن مناسب ، محدداً في وزن كل سؤال ، واضعاً حدوداً نوعية وكمية للجواب المطلوب ، خادماً للأهداف التربوية العامة والخاصة ، ومستفيداً من نتائج الامتحانات السابقة المماثلة[1].

(١) نشر هذا المقال في مجلة التوثيق التربوي ، عدد ١٥ ، ربيع الثاني ١٣٩٨ هـ .

١٤

وظائف الاختبارات

لقد اعتاد المختصون بالتربية في الآونة الأخيرة على القول بأنهم يفضلون استعمال كلمة « التقييم » (evaluation) بدلاً من استعمال كلمة « الامتحان » (testing) . ورغم ذلك ، ورغم وجاهة المبررات الكامنة خلف هذا التفضيل ، إلا أننا نجد أن ما يتحدث عنه هؤلاء المختصون من ناحية عملية وواقعية هو الامتحان وليس التقييم . فنحن ما زلنا نقول للطلاب في المدرسة والجامعة على السواء : الأسبوع القادم عندكم امتحان في كذا . وما زلنا نتحدث عن « الامتحان النهائي » و « امتحان القبول » و « امتحان اللغة » . والسبب في استمرار شيوع الاصطلاح التقليدي أي (الامتحان) ، رغم تفضيل الاصطلاح الحديث أي (التقييم)، يعود إلى تعود الطلاب والمدرسين والإداريين والناس عموماً على استعمال الاصطلاح الأول .

ولهذا علينا ، أن ننتظر مزيداً من الوقت حتى يشيع الاصطلاح الجديد ويحل محل الاصطلاح القديم . ومن يدري ؟ فقد لا يحل محله على نطاق واسع أبداً .

وعلى كل حال ، سواء شئنا أم أبينا ، فإن الامتحان شر لا بد منه كما يقال . ذلك لأن الامتحانات تخدم أهدافاً متعددة . وهذا ما يرمي إليه هذا المقال : ما هي أهداف الامتحانات في المدرسة أو الجامعة أو خارجهما ؟ أو ما هي وظائف الاختبارات ؟

الاختبار للإرشاد المدرسي :

من الممكن استخدام نتائج الامتحانات المدرسية في توجيه الطلاب وإرشادهم . فقد يكشف الامتحان عن وجود طالب ضعيف أو أكثر بحاجة إلى مساعدة خاصة . وقد يكشف الامتحان عن وجود طالب موهوب أو أكثر بحاجة إلى تشجيع خاص . وقد يكشف الامتحان أن طالباً أو أكثر لا يستطيعون الاستمرار في تخصص ما فينصحهم المرشد (counsellor) أن يغيروا اختصاصهم إلى آخر اكثر ملاءمة لقدراتهم . وقد يكشف الامتحان أن طالباً أو أكثر لهم موهبة خاصة فيوجهون إلى تخصصات نظرية أو مهنية معينة . وهكذا فإن الامتحانات هي إحدى الوسائل التي يستطيع المرشد بواسطتها أن يرشد طلابه إلى ما فيه خيرهم .

الاختبار للقبول :

بعض المعاهد والجامعات تشترط أن يجلس المتقدمون لدخولها لامتحان قبول للتأكد من مستواهم في بعض المواد أو المهارات . وعلى سبيل المثال ، هناك جامعات عديدة تفرض على الطالب اجتياز « امتحان القبول » . وفي بعض الحالات ، لا تكتفي الجامعة بمجرد اجتياز الامتحان بل تشترط تحصيل درجة معينة .

وفي الواقع ، إن مثل هذه الامتحانات ليست للحفاظ على مستوى الجامعة فحسب ، بل هي لمصلحة الطالب أيضاً . فإذا دخل الطالب الجامعة وهو دون المستوى المطلوب ، فالنتيجة ستكون في الغالب فشله وإضاعة جهده ووقته .

الاختبار للتشخيص :

قد يهدف الامتحان إلى التشخيص المبني على تحليل نتائج الامتحان وتحليل الإجابات عن كل بند في الامتحان . والمقصود بالتحليل هنا هو أن نعرف مستوى صعوبة كل سؤال في الامتحان :كم طالباً أجاب إجابة صحيحة وكم طالباً أجاب إجابة خاطئة عن نفس السؤال ؟ وفي ضوء ذلك ، نقرر أية أسئلة هي صعبة جداً وأية أسئلة هي متوسطة الصعوبة وأية أسئلة هي سهلة . هذه المعلومات نستفيد منها في التدريس مستقبلاً : يركز المدرس على القضايا

الصعبة تركيزاً واضحاً ، ويخفف من هذا التركيز عندما يتناول القضايا الأقل صعوبة .

الاختبار للتنبؤ :

لقد استطاع علم القياس والتقييم ، من خلال ممارسات وتجارب طويلة ، أن يحدد درجة ونوعية العلاقة بين العديد من الأمور والمتغيرات . وبفضل هذا ، أصبح من الممكن الاستفادة من نتيجة طالب في امتحان ما لنتنبأ عن مدى نجاح هذا الطالب في دراسة معينة مستقبلاً . وعلى سبيل المثال ، إذا أراد طالب عربي أن يدخل جامعة أمريكية فإنه يجلس لامتحان اللغة الإنجليزية أولاً . من درجة الطالب في امتحان اللغة ، تستطيع الجامعة أن تتنبأ (أي تعطى فكرة مسبقة) بمدى قدرة هذا الطالب على التحصيل الجامعي مستقبلاً . وفي الغالب يكون هذا التنبؤ صحيحاً إذا لم تظهر أمور غير متوقعة كمرض الطالب أو انشغاله عن دراسته . وبواسطة مثل هذه الامتحانات ، من الممكن إسداء النصح للطالب بالاستمرار في خطة معينة من دراسته أو تعديل خطته قبل أن يتورط فيما لا قدرة له عليه .

الاختبار لإعلام الإدارة :

تريد إدارة المدرسة أو الجامعة أن يكون لديها معلومات محددة عن سير الأمور في المؤسسة التعليمية التي تديرها . تريد الإدارة أن تعرف كيف تسير العملية التربوية وما حصادها وما هي ثغراتها وما هي الأسباب . ولا ريب في أن الامتحانات تزود الإدارة بمثل هذه المعلومات اللازمة للتقييم الذاتي واللازمة لتوجيه الدفة إلى الوجهة السليمة .

الاختبار للتوظيف :

تريد كل وزارة أو دائرة أو مؤسسة حكومية أو أهلية أن تحصل على أفضل النوعيات من الإداريين والفنيين لملء الوظائف الشاغرة لديها . ولهذا كثيراً ما يتم الإعلان عن وجود شواغر لوظائف معينة ، ثم يجرى امتحان لكل المتقدمين بهدف اختيار أكثرهم كفاية وملاءمة للوظيفة المنتظرة . ولا شك أن هذا أسلوب يعود بالنفع على المؤسسة التي أجرت الامتحان لأنها تضمن الحصول على أفضل

الكفاءات . كما أنه أسلوب نزيه وعادل بالنسبة للمتسابقين أيضاً . كما أنه أسلوب يشيع جو الجد والعمل في المجتمع وأن لكل امرىء ما سعى .

الاختبار للمنح الدراسية :

يرغب الكثير من الطلاب الحصول على منحة من دولة أو مؤسسة لإكمال تعليمهم الجامعي على نفقة تلك الدولة أو المؤسسة . وبما أن لكل أمر ميزانية محددة ، كما نعلم ، فلا بد من اختيار أفضل الراغبين في الحصول على هذه المنح الدراسية . وهنا يأتي دور الامتحان الصحيح ليرشدنا .

الاختبار لتفريد التعليم :

يستخدم الامتحان أيضاً لتصنيف الطلاب إلى متفوق ، ووسط ، وبطيء . ثم من الممكن جمع كل صنف في فصل دراسي ليعطي المقررات التي تناسب مستواه . وبعبارة أخرى ، يفرز الامتحان الطلاب إلى مستويات متفاوتة لتبدأ العملية التربوية مراعية الفروق الفردية بين كل طالب وآخر ، وهذا ما يعرف بالتعليم التفريدي (individualized instruction) .

الاختبار لقياس التقدم :

يبدأ الطالب في دراسة مادة معينة وهو في مستوى معين يمكن أن نقيسه بواسطة امتحان صحيح . ثم بعد مضي بعض الوقت يتوق الطالب نفسه إلى التعرف على مدى تقدمه ومدى استفادته . وهكذا ، يأتي الامتحان الثاني ليساعد الطالب على التعرف على مدى تحسن تحصيله . وإذا اكتشف التلميذ أن تحصيله قد تحسن ، فإن هذا يدفعه عادة إلى مزيد من الجهد لتحقيق مزيد من النجاح . وإذا اكتشف الطالب ذو الاحساس بالمسؤولية أن تحصيله ما زال دون ما يرجو ، فإن هذا يدفعه عادة إلى مزيد من الجهد حتى يصل إلى المستوى المرجو .

الاختبار للتقييم الذاتي :

إن المدرس أيضاً يحتاج الامتحان ليعرف مدى نجاحه هو في إيصال المعلومات إلى طلابه . وبعبارة أخرى ، إن المدرس بحاجة إلى أن يعرف كم من تعليمه أدى إلى تعلم . وبالطبع إذا وجد المدرس من خلال الامتحان أن الامور

تسير على ما يرام كان ذلك خيراً . وإذا وجد أن الطلاب لم يستفيدوا كما يرجو لهم ، فإن عليه أن يراجع الموقف ويبحث عن موقع الخلل وسببه فيصلحه .

الاختبار لتجريب الأساليب :

إذا أردنا أن نقارن بين أسلوبين للتدريس لنرى أيهما أفضل ، فإنه من الممكن أن نجرب كل أسلوب على مجموعة مختلفة . وتبدأ التجربة بقياس تحصيل كل مجموعة قبل استعمال الأسلوبين بواسطة امتحان قبلي (pre—test) . ثم يبدأ تدريس كل مجموعة بالأسلوب المعد لها للمدة المقررة . وفي نهاية المدة المقررة ، نقيس التحصيل الجديد لكل مجموعة بواسطة امتحان بعدي (post—test) بعد أن نكون قد سيطرنا على جميع المتغيرات الأخرى ما أمكن ذلك . ثم نقارن نتائج الامتحان الأولى ونتائج الامتحان النهائي لكل مجموعة بواسطة معادلات إحصائية معينة لنحكم إذا كان أحد الأسلوبين أفضل من الآخر أو أنهما متماثلان لا فضل لأحدهما على الآخر .

الاختبار لإعلام الوالدين :

لا شك في أن كل والد يريد أن يعرف الحقيقة عن مستوى ابنه او ابنته في المدرسة أو الجامعة . إنه ينتظر الامتحانات ونتائجها ليعرف أين يقف ولده : في المقدمة ، في الوسط ، أو في المؤخرة . ولا ريب في أن هذا شعور مفهوم إذ من حق الوالد ، بل من واجبه أيضاً ، أن يعرف كل شيء عن ابنه . وهذه المعرفة لازمة حتى يساعد الوالد المدرسة في رعاية ولده وإسداء أية معونة إضافية له ، وحتى تكون توقعات الوالد من ولده توقعات مبنية على أساس معقول وواقعي يتفق مع قدرات الطالب الحقيقية لا على أماني الوالد الوهمية .

الاختبار للمنافسة :

لا شك أن الامتحانات تخلق جواً من المنافسة بين الطلاب . وكما نعلم ، إن المنافسة بين بني الانسان خصلة مزروعة في النفوس . وكما لا يخفى علينا ، نرى المنافسة قائمة بين ذوي كل حرفة أو مهنة أو تجارة . وهي لا شك قائمة بين الطلاب في الفصل الواحد أو المدرسة الواحدة أو البلد الواحدة. وتقوم

الامتحانات بدور رئيسي في تسخين هذه المنافسة الشريفة . والنتيجة لا شك تخدم العملية التربوية : حيث يضاعف الطلاب جهودهم واهتمامهم للاستفادة من وقتهم فيما يعود بالنفع وليثبتوا تفوقهم .

الاختبار للتشويق :

لا شيء يدفع إلى النجاح مثل النجاح . عندما يحس الطالب أنه نجح في امتحان ما ، يملؤه هذا النجاح بالغبطة والسعادة. ويرتبط هذا الشعور بالمادة الدراسية التي نجح فيها ، فينتقل شعوره إليها فيحب تلك المادة ويضاعف اهتمامه بها لأنها تدر عليه ربحاً هو شعوره بالسعادة . وهكذا يقود النجاح إلى مزيد من النجاح . كل ذلك بفعل تأثير الامتحان التشويقي على الطالب .

الاختبار لإعادة التعليم :

نمتحن الطلاب ونصلح الامتحان ونرى النتائج . قد نجد أن نتيجة الطلاب ليست مرضية . وأنهم لم يتعلموا ما أردنا لهم أن يتعلموا . فنعود من البداية ونعيد تدريس المادة لنفس الطلاب بهدف مساعدتهم على التعلم . وهكذا يكون للامتحان وظيفة تعليمية . ولهذا قيل : علم ثم امتحن ثم علم ثانية . وهذا يعني أن نعلم أولاً ثم نمتحن فيما علمنا ثم نعلم ثانية ما لم يفهمه الطلاب من التعليم الأول .

الاختبار للترفيع :

انتهت السنة الدراسية . هل نرفع جميع الطلاب إلى السنة الدراسية التالية سواء كانوا أهلاً للترفيع أم لم يكونوا ؟ بالطبع لا . لا بد من إجراء امتحانات (على الأقل في مراحل معينة) لترفيع أولئك الطلاب الذين قد بلغوا مستوى معيناً من التحصيل . وهذا الإجراء ضروري ليحافظ التعليم على مستوى مقبول من الطلاب . كما أن هذا الإجراء يعود على الطالب بالفائدة ، لأن ترفيع الطالب إلى صف دراسي دون أن يكون قد تعلم ما فيه الكفاية من الصف الدراسي السابق سيعرض الطالب إلى مصاعب مضاعفة حيث أن المناهج في كل سنة دراسية مبنية على افتراض أن الطالب قد استوعب مناهج السنوات الدراسية السابقة .

الاختبار لتوحيد المستوى :

لا بد من إجراء امتحانات عامة أحياناً بهدف توحيد مستوى التعليم في البلد الواحد . وبهذا يجبر الامتحان العام المدارس المختلفة في جميع أنحاء البلاد على التقيد بالعمل للوصول إلى مستوى معين لطلابها لتعدهم للجلوس لهذا الامتحان العام ويجتازوه بنجاح . وبالطبع فإن هذا المستوى تحدده أجهزة متخصصة في وزارات التربية ، وهو لذلك يكون في العادة مستوى مقبولاً .

الاختبار لتوجيه الاهتمام :

في العادة يركز الطلاب على ما تركز عليه الامتحانات . وعلى سبيل المثال ، إذا اهتمت امتحانات مادة ما ، ولتكن اللغة الأجنبية ، بالتهجئة ، نرى الطلاب يركزون عليها في دراستهم واستعدادهم . وإذا أهملت الامتحانات هذه التهجئة (spelling) نرى الطلاب يهملونها . ولا تؤثر الامتحانات في توجيه اهتمامات الطلاب فحسب ، بل تؤثر في توجيه اهتمامات المدرسين أيضاً . فالمدرس أيضاً يركز في تدريسه على ما تركز عليه الامتحانات العامة لأنه يريد أن يعد طلابه لاجتيازها بنجاح . وهكذا فمن الممكن استخدام الامتحان لإحداث تأثير معين على المدرسين والطلاب .

الاختبار لتحسين الامتحان :

من الممكن أن نستخدم الامتحان من أجل الاستفادة منه في تحضير امتحان أفضل . ويكون ذلك عن طريق التحليل البندي (item analysis) : معرفة درجة صعوبة كل سؤال ومعرفة درجة تمييزه . وببساطة ، إن هذا يعني أنه من المفروض أن يساهم كل سؤال في الامتحان في فرز الطلاب والتعرف على مستوياتهم . فالسؤال الذي يجيب عنه جميع الطلاب إجابة صحيحة لا يساعدنا في التعرف على مستويات الطلبة ، وهو لهذا السبب سؤال ذو درجة تمييز منخفضة . والسؤال الذي لا يجيب عنه أحد إجابة صحيحة هو أيضاً سؤال لا يفيدنا في تمييز مستوى الطلاب . ولهذا ، فإن مثل هذه الأسئلة يجرى استبعادها من الامتحانات القادمة . وهكذا نرى أن الامتحان هنا قد استخدم من أجل تحسين امتحانات تالية .

الخلاصة :

وصفوة القول هي أن للامتحانات أهدافاً عديدة . كما أن للامتحانات وظائف واستخدامات هامة عديدة . وفي الواقع ، من الممكن أن يخدم الامتحان الواحد أكثر من هدف واحد : ففي الوقت الذي نهدف من امتحان ما أن نقيس تحصيل الطالب بغرض ترفيعه من مستوى دراسي إلى مستوى لاحق ، نستطيع أن نستخدم نفس الامتحان بغرض التشخيص أو تحسين الامتحان .

والمهم بالطبع هو أن نتذكر أنه ، ما دام الامتحان يتمتع بمثل هذا الوزن من الخطورة والأهمية ، لا بد أن يكون الامتحان صادقاً ، شاملاً من حيث أسئلته ، ممثلاً للمادة، عادلاً في وقته وتصحيحه وواضحاً في أهدافه وفحواه .

مراجع مختارة

Bach, Emmon **An Introduction to Transformational Grammar** . New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc. 1964.

Black, Max. **Language and Philosophy.** London: Cornell University Press, 1970.

Chomsky, Noam. **Longuage and Mind.** New York:Harcount Brace Jovanovich Inc ; 1072.

Aspects of the Theory of Syntax. Combridge: The N.I.T. Press, 1965.

Fillmore, Charles J.« A Proposal Concerning English Prepositions» in Diennen, F.P. (ed.) **Monograph Series on Languages and Linguistics,** No. 19. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1966, pp. 19-31.

Fishman, Joshuo A. **Sociolinguistics.** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1971.

Gleason, H.A. **An Introduction to Descriptive Linguistics.** New York: Holt, Rinhart, and Winston, 1955.

Graff, W.L. **Language and Languages**. New York: Russell and Russell, Inc., 1964.

Hockett, C.E. **A Course in Modern Linguistics.** New York: The Macmillan Company, 1958.

Hughes, J.P. **The Sceince of Language.** New York: Random House, 1964.

Jersild, A.T. **Child Psychology.** 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1968.

Koutsoudas, Andreas. **Writing Transformational Grammars.** New York: McGraw - Hill Book Company, 1966.

Langacker, R.W. **Longuage and its Structure.** New York: Harcourt, Brace and World, Inc. , 1967.

Lyons, John. **Introduction to Theoretical Linguistics.** Cambridge: University Press, 1968.

Oldfield, R.C. and Marshall, J.C. (ed.) **Language.** Harmondsworth, England: Penguin Book Ltd., 1968.

Osgood, C.E., and Sebeok, T.A. (ed.) **Psycholinguistics.** Bloomington: Indiana University Press, 1965.

Wallwork, J.F. **Language and Linguistics**. London : Hinemann Educational Books, 1969 .

كشّاف الموضوعات

كتب للمؤلف

- دليل الطالب في التربية العملية . الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٧٩م .
- المهارات الدراسية . الرياض : دار عكاظ ، ١٩٨١ م .
- قاموس التربية : إنجليزي - عربي . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨١ .

- **English as a Foreign Language.** Riyad: Riyad University Press, 1976.
- **Programmed TEFL Methodology.** Riyad: Riyad University Press, 1979.
- **A Contrastive Transformational Grammar: Arabic and English.** Leiden: E.J. Brill, 1979.
- **Language Teaching: Cases and Comments.** Kuwait: Alfalah Library, 1978.
- **Workbook for English Teaching Pracitce.** Kuwait: Alfalah Library, 1978.
- **The Light of Islam.** Riyad: Farazdaq Press, 1981.



ابجد غرافيكس
مطبعة المتوسط
٢٤٢١٢٧- ٣٤٠٥٣٥
بيروت - لبنان


Bibliotheca Alexandrina
1147516